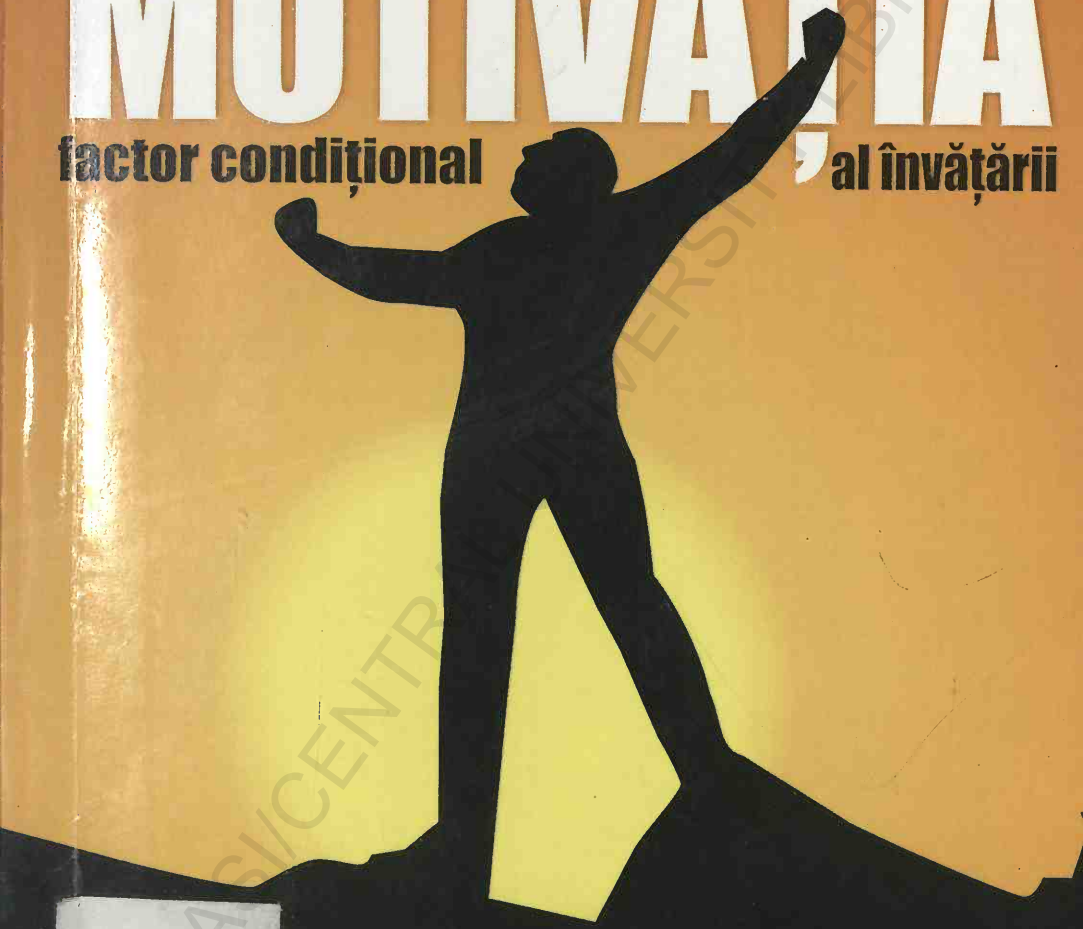
Liana Todor

MOTIVAȚIA

factor condițional al învățării



BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ LIBRARY

Ł42D.568

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN ORADEA

Editura Universității din Oradea 2010

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAȘI
II 420.568

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

23
182

Liana Todor

MOTIVAȚIA

factor condițional al învățării

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Liana Todor

592172

MOTIVAȚIA

factor condițional al învățării

000004 91311
BCU Iasi

ALE

Editura Universității din Oradea
2010

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referenți științifici:
Prof. univ. dr. Ioan Pantea
Conf. univ.dr. Radu Mărieș

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
TODOR. LIANA
Motivația: factor condițional al învățării / Liana Todor – Oradea: Editura Universității din Oradea, 2010
Bibliogr.
ISBN 978-606-10-0287-0

159.947.5:159.953.5

EDITURA UNIVERSITĂŢII DIN ORADEA ESTE ACREDITATĂ DE CNCSIS CONFORM POZIŢIEI 149.

Tipărit de
METROPOLIS
Oradea, str. Nicolae Jiga nr.31
Tel.: 0729 845 160,
Tel./ Fax: 0259 472 640
e-mail: metropolis@rdsor.ro

2 3. APR. 2012

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

INTRODUCERE 7

Cap. I. ÎNVĂȚAREA ŞI MOTIVAȚIA..... 10
1. Conceptul de învățare 10
2. Tipuri de învățare..... 12
3. Conceptul de motivație..... 14
4. Formele motivației..... 18
5. Implicarea motivației în învățare 20

Cap.II. ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE..... 26
1. Configurația motivațională în comportamentul cognitiv..... 26
2. Motiv şi scop în activitatea de învățare..... 37
3. Tipologia motivelor învățării 40
4. Psihogeneza motivelor învățării..... 45
5. Valoarea formativă a motivației în activitatea de învățare..... 53

Cap.III. METODOLOGIA CERCETĂRII 59
1. Importanța temei 59
2. Obiectivele şi metodologia cercetării 60
3. Premizele teoretice 62
4. Prezentarea rezultatelor cercetării 62
5. Rezultate şi discuții 65

CAP IV. CONCLUZII ŞI PROPUNERI 80

BIBLIOGRAFIE 84

BCU ACADEMIA DE MUZICĂ UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

Învățarea școlară a constituit în timp, ca formă a învățării umane, o problemă asupra căreia s-au făcut multe investigații având în vedere complexitatea acestui proces și rolul pe care îl joacă în viața individului.

Epoca în care trăim este dominată de o puternică expansiune a științei și tehnicii în toate sectoarele de activitate și de accelerarea continuă a ritmului de viață. Aceste caracteristici au consecințe directe asupra pregătirii tinerei generații,care trebuie să facă față atât cerințelor actuale ale societății,cât și dezvoltării sociale ulterioare.

Creşterea rapidă a volumului de informații în toate domeniile, uzura accelerată a cunoştințelor pretinde adaptarea continuă la aceasta dinamică informațională a obiectivelor unității de învățământ, a conținutului, formelor și metodelor de învățământ.

Este firesc că pornind de la această realitate un interes deosebit să fie acordat posibilităților de optimizare a învățării școlare. Se știe că există o gamă întreagă de motive care stau la baza învățării în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și de cele individuale.

Noțiunea de motivație desemnează aspectul dinamic al comportamentului uman. Motivul, ca forță dinamică, este rezultatul unui proces de conștientizare a unei necesități.

Motivația reprezintă ansamblul mobilurilor interne ale conduitei, înnăscute sau dobândite, conștiente sau inconștiente, nevoi fiziologice sau idealuri abstracte.

Mobilurile conștiente de obiectul lor se numesc dorințe. Atunci când o dorință vizează un model a cărui realizare constituie un progres, o dezvoltare într-o anume direcție, vorbim despre aspirație.

În activitatea de învățare individul este supus influenței unui sistem larg de stimuli materiali și sociali, spirituali, care intervin în procesul motivării acestor activități. În consecință, nivelul de aspirație este în funcție de aptitudinile și voința fiecăruia, pornind de la condițiile materiale și culturale în care se dezvoltă individul.

Motivul determină individul să actioneze și-i susține activitatea o perioadă de timp, în ciuda obstacolelor care apar, îl ajută să urmărească un scop sau altul și să stabilească o anumită ierarhie între scopurile posibile.

Motivația are rol de activare și mobilizare energetică, de orientare, de direcționare a conduitei într-un anumit sens, fiind numită chiar„motorul personalității".

Succesele duc la creșterea nivelului de aspirație, pe când eșecurile scad pretențiile. De aceea este bine ca nivelul de aspirație să fie cu puțin peste posibilitățile de moment. Să nu uităm că discrepanța dintre capacități și aspirații este periculoasă. Astfel profesorii au menirea de a facilita constituirea unei imagini de sine, de a favoriza o justă autocunoaștere a studentului. Profesorii trebuie să ajungă la o

bună cunoaştere a studenților şi prin aprecieri bine motivate să le consolideze o imagine de sine obiectivă.

Prin conceptul de motivația învățării desemnăm ansamblul factorilor interni ai personalității studentului care-i determină, orientează, organizează şi susțin eforturile de învățare. Acești factori interni sunt motivele, adică acele cauze de ordin mental care apar ca rezultat al reflectării în conştiința studentului a cerințelor viitoarei profesii.

B.C.U. "M. EMINESCU" IAȘI

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cap. I. ÎNVĂȚAREA ŞI MOTIVAȚIA

1. Conceptul de învățare

Din cele mai vechi timpuri, dar mai ales în cele moderne, învățarea a constituit şi constituie o temă de reflecție şi interes major pentru întreaga societate. Aceasta, deoarece fiecare persoană din lume, şcolarizată sau nu, experimentează procesul învățării, învățarea fiind procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi.

Învățarea este activitatea prin care se obțin activități, progrese în adaptare, care vizează cunoştințe, operații intelectuale şi însuşiri de personalitate, achiziții ce apar la nivelul individului ca bunuri personale, obținându-se predominant pe bază de exercițiu.[1] În esență, învățarea reprezintă un fenomen psiho-comportamental, de ameliorare continuă, permanentă, a adaptării individului la situațiile vieții.

În ceea ce priveşte învățarea şcolară, ea este o activitate specifică elevului, conştientă orientată spre însuşirea cât mai rapidă şi eficientă a cunoştințelor, priceperilor şi deprinderilor prevăzute în programele şcolare. Este o activitate organizată,

[1] Radu, I. – Introducere în psihologia contemporană. Ed.Sincron, 1991

BCU "SIGETIA" UNIVERSITY LIBRARY

dirijată şi reflectă cu claritate dubla însuşire a învățării umane, aceea de a fi atât un proces social, cât şi unul individual.

Ca oricare activitate umană, învățarea răspunde anumitor stimuli, trebuințe, interese ale persoanei (se supune legii motivației), este îndreptată spre anumite scopuri (se supune legii finalității). Cuprinde anumite acțiuni şi operații de lucru şi reprezintă un proces discursiv, pe parcurgere sistematică de către elev, a unei serii de momente, trepte şi faze care duc la rezolvarea sarcinilor de învățare.

Străbătând personal aceste trepte şi faze, elevul ajunge prin învățare la un dublu rezultat:

a) unul de ordin informativ (extragerea şi stocarea unui conținut informațional util);

b) altul de ordin informativ- formarea şi transformarea continuă a aparatului cognitiv al elevului.[2]

La temelia procesului de învățare stau mai multe legi:

a) legea exercițiului (Bekterew şi Watson)
b) legea efectului sau reîntăririi
c) legea maturizării
d) legea recentivității
e) reflexul condiționat
f) legea bunei forme

Cu privire la conceptul de învățare s-au formulat o serie de teorii:

b) teoria mecanismelor de dezvoltare (Gagne)
c) teoria acțiunilor intelectuale (Galterin)

[2] Dicționare de pedagogie, E.D.P. 1979, p.228

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

d) teoria piagentiană a studiilor dezvoltării gândirii
e) teoria accesibilității
f) teoria dezvoltării proxime
g) teoria învățării depline (Bloom, Bunescu, Roman)

2. Tipuri de învățare

Prin tipuri de învățare sunt denumite *diferite niveluri adaptative şi performanțele lor cognitive, pe care le generează diferitele modalități de interacțiune a factorilor care condiționează învățarea.*[3]

Există mai multe criterii de clasificare a tipurilor de învățare:

a) după modul de acțiune a individului cu stimulii şi cu experiența ce se învață au fost determinate:
   - învățarea prin generalizarea răspunsului
   - învățarea prin discriminarea stimulului
   - învățarea asociativă
   - învățarea prin repetiție

b) în funcție de nivelul activității psihice la care se realizează acțiunea învățării se disting:
   - învățarea latentă, neconştientizată imediat
   - învățarea spontană, neintenționată
   - învățarea hipnotică
   - învățarea conştientă, prin înțelegere şi anticipare
   - învățarea inteligentă, prin efectuarea drumului ocolit
   - învățarea prin descoperire inventică

[3] Ozunu, D – Bazele psihopedagogice ale învățării, Ed.Argonaut, Cluj-Napoca, 1994, p.37

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

c) după modul de administrare a experienței umane care urmează a fi însușită, deci după reorganizarea informațiilor și situației stimulatorii, se disting:
   - învățarea algoritmică, pe secvențe operaționale
   - învățarea euristică, prin rezolvarea de probleme
   - învățarea programată, reglată de feed- back- ul fiecărei unități
   - învățarea prin modelare și analogie
   - învățarea prin creație

d) după principalele procese și căi psihice angajate în actul învățării distingem:
   - învățarea senzorială
   - învățarea cognitiv- mintală
   - învățarea bazată pe impuls emoțional
   - învățarea bazată pe operații intelectuale

R.Gagne stabilește opt tipuri de învățare, fiecare din aceste tipuri de învățare, deși reprezintă un sistem logic unitar, se constituie, ca etapă obligatorie pentru formele superioare:

1) învățarea de semnale
2) învățarea stimul- răspuns
3) învățarea în lanț
4) învățarea verbală
5) învățarea discriminativă
6) învățarea conceptuală
7) învățarea regulilor
8) rezolvarea de probleme

BCU IAȘI - OVIDIUS UNIVERSITY LIBRARY

3. Conceptul de motivație

În decursul existenței deseori suntem puși în situația de a adresa semenilor noștri firească întrebare "de ce...?". Avem nevoie de un răspuns care să înglobeze în interiorul său motivul care a stat (sau va sta) la baza acelei activități, acelei întreprinderi.

Conștient sau nu, orice acțiune pe care omul, ca și celelalte viețuitoare, o efectuează, își are motivele, mobilurile ei. Deci, orice act de conduită este motivat. Această afirmație atrage după sine un adevăr incontestabil: motivația este universal prezentă.

În sensul general, noțiunea de motivație, introdusă de psihologi la începutul secolului XX (derivă de la adjectivul latin "motivus" = care pune în mișcare), desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman.

Alexandru Roșca susținea că prin acest concept, conceptul de motivație, se înțelege *totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștiente sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte.*[4]

Abordând problema motivației, pentru început este necesar să subliniez că sursa tuturor motivelor acțiunilor omenești trebuie să o căutăm în tendința organismului de a-și menține echilibrul. Ori de câte ori echilibrul exterior sau interior este rupt, se deșteaptă o trebuință care pune în mișcare toate resursele organismului ce pot duce la

[4] Roșca, Al. – Motivele acțiunilor umane, Ed.Inst.de Psihologie al Univ. Din Cluj la Sibiu, 1943, p.8

BCU "CONSTANTIN BRĂILOIU" LIBRARY

satisfacerea acesteia. Nu trebuie să se conchidă că organismul tinde spre un punct static, spre imobilitate. Organismul caută să- şi menţină echilibrul pentru a supravieţui, pentru a nu fi doborât de forţe adverse. Între organism şi mediul său este o continuă rupere şi restabilire de echilibru. Puterea de adaptare la situaţiile variabile sau noi, fiind cu atât mai mare cu cât organismul se găseşte pe o treaptă de evoluţie mai ridicată.

Factorii dinamici interni care constituie elementele componente ale motivaţiei sunt motivele.

La baza activităţii omului se găsesc ca resurse de acţiune o infinitate de motive: trebuinţe, impulsuri, dorinţe, interese, sentimente, aspiraţii, convingeri, etc. Ele se prezintă sub forma unor "forţe latente" şi numai puse în legătură cu acţiune şi cu condiţiile de satisfacere a lor devin motive. Prin urmare nu putem vorbi de existenţa unor motive ca forţe dinamice numai prin ele însele, ci întotdeauna în relaţie cu obiectele, rezultatele, situaţiile care le satisfac şi cerinţele cărora le corespund. Prin motiv, în accepţiunea largă a cuvântului se înţelege *tot ceea ce dezlănţuie, susţine şi orientează activitatea.*[5] Motivele îndeplinesc două funcţii: pe de o parte o funcţie de activare, de mobilizare energetică, pe de altă parte o funcţie de direcţionare a conduitei.

Aşadar, motivul prezintă două laturi solidare: o latură energetică şi alta vectorială.

Motivele sunt extrem de variate: individuale şi sociale, inferioare şi superioare, minore şi majore, egoiste şi altruiste, etc. Ele nu acţionează independent unele de altele, ci

[5] Roşca, Al. – Motivele acţiunilor umane, Ed.Inst.de Psihologie al Univ. Din Cluj la Sibiu, 1943, p.24

interdependent, formând în structura personalității adevărate rețele, configurații sau constelații de motive. Acest fapt explică varietatea enormă a comportamentelor noastre.

Trebuințele, structurile motivaționale bazale și fundamentale ale personalității, sunt forțele ei motrice cele mai puternice. În funcție de geneza și conținutul lor, trebuințele pot fi clasificate în trebuințe primare (înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice) și trebuințe secundare (sau derivate). Aceste trebuințe derivate se dezvoltă din trebuințele primare, în urma experiențelor individuale sau a influențelor sociale.

De asemenea, când este vorba de trebuințe câștigate intră în acțiune, atât modalitățile native de reacțiune, cât și deprinderile și inteligența, însă cele dintâi sunt pe plan secundar față de acestea din urmă, și mai ales față de deprinderi.

O clasificare interesantă a trebuințelor este făcută de psihologul american A.H.Maslow. El stabilește cinci categorii de trebuințe pe care le organizează și structurează într-o „piramidă a trebuințelor".

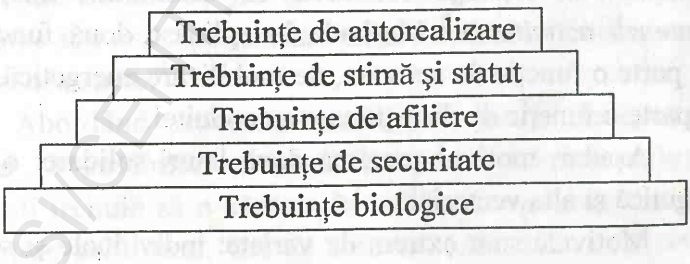


Fig.1. Piramida trebuințelor

Trebuințele omului sunt aranjate într-o ierarhie a importanței. La nivelul inferior al piramidei se află

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

trebuințele fiziologice (omul trăiește cu motivația numai petru hrană, atunci când nu are hrană). Urmează, pe o treaptă imediat superioară, trebuința de securitate – aceasta explică orientarea omului spre o gamă extinsă de valori materiale și social – morale: a fi ferit de accidente, a avea siguranță economică, a acționa pe baza cunoașterii normelor sociale. Pe treapta a treia apar trebuințele de afiliere, trebuințele sociale (când cele de mai sus sunt satisfăcute). Pe treapta a patra în ierarhie apar trebuințele de stimă și statut, trebuințele de apreciere de sine, autorespect, interes, nevoia de independență, de obținere a unui statut. Vârful piramidei (nivelul superior al motivației) este ocupat de trebuințele de autorealizare. Aceste trebuințe variază foarte mult de la o persoană la alta, măsurând mai mult decât celelalte trebuințe, valoarea personalității.[6]

O altă componentă a gamei motivației conduitei umane este dorința. Ea *este o trebuință conștientizată, o activare emoțională orientată spre obiectul ei, obiect întrevăzut sau proiectat conștient.*[7]

Intenția marchează trecerea de la motive spre scopuri sau proiecte, indicând cristalizarea aspectului direcțional al motivului.

Scopul este prefigurarea mintală a rezultatului. Dacă scopul propus nu a fost atins, intenția nu s- a realizat, tensiunea psihologică nu se atinge ci se menține sub formă de impuls pentru continuarea preocupării de problemă. Acceptarea unei sarcini impune atenția de a o duce până la capăt, chiar dacă pe parcurs intervine indicația de a nu o mai continua.

---

[6] Revista de psihologie, 4/ 1980.p.435- 451

[7] Popescu – Neveanu – Dicționar de psihologie

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRALA UNIVERSITARA CLUJ-NAPOCA LIBRARY

Aspirația – este după Ch. Lauwe – dorința *activată de imagini, modele, care sunt implicate într- o cultură*, năzuință spre scopuri ce depășesc condițiile la care a ajuns subiectul.

Spectrul de aspirație ca și modurile de satisfacere a dorințelor și aspirațiilor sunt prefigurate social.

Idealul își are originea în sistemul de valori al persoanei sau grupului prefigurând în funcție de realități un scop final al acțiunii lor. Idealul reprezintă în funcție de realități un scop final al acțiunii lor. Idealul reprezintă proiecții ale individului în sisteme de imagini și idei care îi ghidează întreaga existență. Ele nu reprezintă o simplă formulă cognitivă de viață, preluată necritic din afară, prin imitație, ci este plămădit de individ în funcție de particularitățile lui proprii. Numai în felul acesta el se integrează valorilor personalității, iar cu timpul devine o valoare personală, reușind să motiveze comportamentul.

4. Formele motivației

În existența concretă a omului sunt puse în funcțiune diferite forme de motivație care se clasifică, de obicei, două câte două, în perechi opuse, contrare.

4.1. **Motivația pozitivă și motivația negativă**. Prima este produsă de stimulările premiale (lauda, încurajarea) și se soldează cu efecte benefice asupra activității sau relațiilor interimare. Cea de a doua este produsă de folosirea unor stimuli aversivi (amenințare, blamare, pedepsirea) și se asociază cu efecte de abținere, evitare, refuz.

4.2. **Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă.** Motivele extrinseci sunt indirecte, exterioare acțiunii pe care o avem în atenție. *De exemplu: elevul învață ca să obțină note bune, pentru că dorește să producă satisfacție părinților. Energia care- i susține activitatea este sentimentul de respect pentru părinți iar scopul nemijlocit este obținerea unor note bune.*[8]

Deci motivul (scopul) este exterior acestei activități, activitatea rămânând de fapt un mijloc de realizare a scopului. Acțiunea în sine este susținută de o recompensă exterioară acesteia. Dar, forma superioară a motivației este cea intrinsecă. În acest caz este vorba de motive care nu depind de vreo recompensă din afara activității. De motive instrinseci putem vorbi doar în momentul în care motivația se satisface prin însăși îndeplinirea acțiunii adecvate. Motivația intrinsecă nu cunoaște saturație. Astfel, pasiunea pentru un anumit domeniu ne determină să investim o cantitate mare de muncă pentru satisfacția ce ne- o provoacă activitatea respectivă.

4.3. **Motivația cognitivă și motivația afectivă.** Prima este o specie particulară a motivației intrinseci. Ea își are originea în activitatea exploratorie, în nevoia de a ști, de a cunoaște, forma tipică a motivației cognitive fiind curiozitatea pentru nou, complex, pentru schimbare. Se numește cognitivă deoarece dinlăuntrul proceselor cognitive (dinlăuntrul percepției, gândirii, memoriei,

[8] Ionescu, M. – Experiență didactică și creativitate, Ed.Dacia, Cluj – Napoca, 1987, p.57

imaginației) stimulând activitatea intelectuală din aproape în aproape. Motivația afectivă este determinată de nevoia omului de a obține aprobarea din partea altor persoane, de a se simți bine în compania altora.

Aceste forme ale motivației, privite din perspectiva productivității lor, se observă că sunt inegal productive. Motivația pozitivă, intrinsecă și cognitivă sunt mai mult productive decât motivația negativă, extrinsecă, afectivă. Dar această superioritate a unui tip de motivație față de altul se păstrează doar atunci când raportarea lor se face numai în cadrul cuplului respectiv. În momentul în care se lărgește cadrul de analiză și de raportare, lucrurile se schimbă. Când raportăm motivația intrinsecă la cea extrinsecă, desigur că prima formă este superioară celeilalte, dar în realitate productivitatea mai mare sau mai mică a formelor de motivație depinde de particularitățile concrete ale situației. Deci, recomandabilă este utilizarea lor diferențiată, în funcție de specificul activității.

5. Implicarea motivației în învățare

Activitatea de învățare, de asimilare a cunoștințelor de către studenți trebuie să fie susținută, în mod necesar, de o dorință vie de a învăța, de voința de a învăța. Prezența voinței în învățarea studentului se impune datorită faptului că ea trebuie să răspundă anumitor cerințe ale școlii, ale societății, care nu întotdeauna și nu la toate vârstele sunt suficient de clare pentru cei care învață. Pe de altă parte, nu toate cunoștințele pe care studenții trebuie să și le însușească pe baza programelor școlare sunt la fel de interesante, chiar dacă sunt necesare. Ca

BCU "ȘTEFAN CEL MARE" SUCEAVA LIBRARY

urmare, pentru a putea face față cerințelor școlii, în învățare, de multe ori, studentul este nevoit să depună eforturi însemnate de voință, trebuie „să vrea" să învețe.

Așadar, vorbind despre voința de a învăța a studenților intrăm în sfera motivației învățării școlare. Ea este una din condițiile esențiale care asigură dobândirea de noi cunoștințe. Motivația învățării *ne arată „pentru ce" învață școlarul, ce îl determină „să vrea" să învețe: un interes pentru o disciplină sau o activitate, dezvoltat pe baza unei experiențe anterioare pozitive, dorința de autorealizare și depășire, dorința de a depăși pe alții sau de a ridica prestigiul clasei prin notele bune primite, sentimentul de respect față de părinți sau poate dorința de a fi lăudat de profesori, de cunoștințe, etc.*[9]

Toate aceste motive prezente în învățare creează celui care învață tensiuni continue ce așteaptă să fie rezolvate.

Numai prin motivație se poate explica atitudinea activă sau neactivă a elevilor în procesul de dobândire a cunoștințelor. Dar ce trebuie să înțelegem prin motivația învățării? Pantelimon Golu afirmă că prin motivația învățării înțelegem totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare.

Iar *motiv al învățării elevilor poate fi o dorință, un sentiment, un interes, o idee, o aspirație, etc., ca rezultat al reflectării în conștiința lor a lumii exterioare, a cerințelor societății în care trăiesc raportate la trebuințele pe care le manifestă.*[10]

---

[9] Seagve, M.V. – Pedagogie et motivation, Experiences americaines (A theacher's Guide to the Learning Porcess, U.S.A.) Copyright, 1961, P.U.F., Paris, 1963, p.11

[10] Vintilescu, D. – Motivația învățării școlare, Ed.Facla, 1977

Eficiența maximală a învățării este condiționată de potențarea resurselor dinamogene și direcționarea activismului psihic al studentului *cunoscând natura și varietatea motivelor, precum și legile după care ele se manifestă, putem prevedea, influența și direcționa conduita.*[11]

∝ Accepțiunile tremenului „ a fi motivat la învățătură", așa cum observa Ion Neacșu în *Motivație și învățare*, exprimă în plan comportamental o stare prezentă dinamogenă, mobilizatoare și direcționată spre atingerea unor scopuri. Este vorba de acele elemente stimulatoare pe care adesea educatorii le numesc impuls către..., dorință, interesat de ..., ș.a. Este normal să acceptăm ideea că pe asemenea rute motivaționale studentul va fi profund implicat în sarcinile de învățare, va fi orientat spre finalități într- o mare măsură conștientizate. El transferă în învățare, în mod relativ constant, pe o anumită perioadă de timp, potențialul cognitiv, stările afective, experiența sa de viață, etc.

∝ La polul celălalt, starea de „a nu fi motivat pentru învățătură" este identificată prin absența dăruirii, prin pasivitate, inactivitate, concentrare foarte lentă și greoaie într- o sarcină de învățare, lipsă de spontaneitate și chiar stări de anxietate.

∝ Angajarea studentului în acțiune este plină de ezitări, și, deci, fără randamentul dorit.

În școală însă întreaga activitate de învățare este motivată și se desfășoară în funcție de anumite condiții externe, care îi stimulează pe studenți în această activitate.

[11] Roșca, A. – Motivele acțiunilor umane, Ed.Inst.de Psih.din Cluj la Sibiu, 1943, p.72

De reținut este faptul că valoarea stimulilor externi este foarte diferită de la student la student, depinzând de vârstă şi experiența lor de viață, cât şi de semnificația socială pe care stimulii respectivi o au la un moment dat. Cât priveşte imboldurile sociale se ştie că ele nu funcționează în acelaşi fel în orice condiții, valoarea lor depinde de prestigiul persoanei de la care vin. În acelaşi timp, nu toate imboldurile sociale au efect stimulator identic. Cele mai multe studii precizează că în general, lauda, diferitele forme de recompensă, încurajarea, competiția, au un efect stimulator mai puternic decât dojana şi pedepsele, care în general îi demobilizează pe studenți sau îi determină să învețe de frică.

Motivația influențează direct intensitatea efortului pe care studentul dezvoltă pentru a învăța. E o condiție a învățării eficiente, productive. Motivația determină concentrarea spiritului şi unitatea atenției, diminuează efectul oboselii sau a disconfortului şi creşte considerabil eficiența învățării. Dar, pentru ca efectele pozitive ale unui proces de învățare motivat să fie vizibile, profesorul este necesar să arate studenților în termenii pe care îi înțeleg, utilitatea sau rațiunea lucrurilor care li se cer, să caute să cunoască interesele elevilor şi să lege noile fapte care trebuie învățate de interesele care sunt active. *Cunoaşterea motivației ne permite să pătrundem în intimitatea psihică a elevului, să decidem cu şanse mai bune asupra felului cum vom lucra cu el.*[12]

Formarea unei atitudini active şi creatoare față de învățare facilitează dobândirea eficientă, cantitativă şi calitativă a cuantumului informațional ascendent. Totodată, permite

[12] Rev.de pedagogie, 18/ 1997, p.39

valorificarea optimă a aptitudinilor şi perfecţionarea relaţiilor interpersonale în demersul realizării social- profesionale. Deci, a cerceta în mod real motivaţia educaţională înseamnă a surprinde nu numai mobilul intern sau extern ce declanşează o dorinţă, un interes imediat de învăţare, cât mai ales caracterul de mobilizare, de angajare a potenţialului psihic în rezolvarea sau adaptarea la finalităţile învăţământului, precum şi implicare, organizare şi autoreglare interioară a personalităţii elevului.

Din perspectiva stadială, dinamica profilurilor motivaţionale şcolare prezintă câteva aspecte psihice:

1. **Perioada preşcolarităţii.** Motivaţia, la această vârstă, este dominant afectivă, receptivă şi de trăire a satisfacţiei produse de impresiile vii. Structura ei este simplă, situativă, pronunţat individuală şi de scurtă durată. Motivaţia actelor copiilor capătă „valoare", atunci când e întărită de aprecierile părinţilor şi a altor persoane din jurul său. Copilul luptă, îşi dă interesul pentru a nu pierde din poziţia câştigată în faţa adulţilor. Socializarea motivaţiilor prin cooperarea şi competiţia generată de joc creează premise reale pentru dezvoltarea curiozităţii, pentru o activitate independentă, autonomă, fie în cadrul unui grup, fie individual, atribute atât de intens solicitate în perioada şcolarităţii.
2. **Perioada şcolarităţii mici.** *Confruntarea copilului cu sistemul de cerinţe, reguli şi norme de interacţiune în cadrul şcolii duce la restructurări şi organizări ascendente în motivaţia activităţilor*

şcolare şi extraşcolare.[13] Copilul trece de la activitatea de joc la cea de învățare. Aceasta face ca motivația să capete treptat semnificații sociale. Cei mai puternici stimulenți sunt notele bune, elementele premiale, recompensele morale, pozitive, relațiile socio- afective pozitice cu educatorii. La această vârstă apar primele forme de manifestare a responsabilității, dorința de a rivaliza cu colegii de clasă, de a se afirma printre ei; tendința de asociere şi atracție exercitată de activitățile colectivității colective, dar şi dorința crescândă de a fi independent.

3. **Perioada şcolarizării mijlocii şi mari.** Este perioada corespunzătoare, preadolescenței şi adolescenței. Registrul motivațional se lărgeşte, se îmbogățeşte foarte mult. Structura, funcționalitatea şi intensitatea trăirilor este mai nuanțată. Creşte capacitatea de raționalizare şi de transformare rapidă a sensurilor de la un element la altul al acțiunii educaționale. Se face evidentă tendința spre stabilitate, spre unitate şi continuitatea comportamentului, spre autodeterminare, spre autoanaliză, pe un fond de sensibilitatea accentuată, dar ascunsă cu mari eforturi psihice.

[13] Neacşu, I. – Motivație şi învățare, E.D.P., Buc., 1978 p.56

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cap.II. ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

1. Configurația motivațională în comportamentul cognitiv

a) De la curiozitate la interes congitiv

O specie particulară a motivației intrinseci este motivația cognitivă sau epistemică. Forma ei inițială *este curiozitatea, privită ca o trebuință de a obține informație fără a avea nevoie de o adaptare imediată.*[14] Face distincția între curiozitatea epistemică, adică nevoia devenită autonomă de a ști, de a cunoaşte, proprie numai omului.

Prima formă, curiozitatea perceptivă este un impuls spontan, o reacție la proprietățile stimulilor, care se relevă din compararea/ relaționarea informației: elementul de noutate, de variație, de supriză, de comparație, de complexitate, etc.

[14] Berlyle, D. - Motivational Problems Raised by Exploratory and Epistemic Behaviour in Psychology, A Study of Science, Edit.S.Koch, Mc Graw-Hill, New York, 1973

BCU IASI - UNIVERSITY LIBRARY

Curiozitatea epistemică presupune şi ea conflict, disonanță, dar pe plan intelectual. Nevoia de cunoaştere devine în acest caz independentă şi se satisface grație activității însăți.[15] Pentru procesul educațional, în poziție centrală se situează curiozitatea epistemică, ca formă a stării problematice în care se găsesc elevii în procesul de predare – învățare.

După cum se ştie starea dinamogenă optimală, nu se axează pe pasivitate, ci pe cunoaştere, pe învățare şi pe acțiune. Elevul, în fața unor situații noi, trăieşte adesea stări contradictorii: se teme, e intrigat, are stări tensionale şi de disconfort dar este şi atras, ispitit de nou.

În practica predării- învățării, starea de curiozitate ar trebui să preceadă, să însoțească şi să urmeze activități cognitive desfăşurate în şcoală şi în afara ei.

În aceste condiții, curiozitatea mobilizează forțe şi structuri educaționale favorabile:

1) organizarea mediului de predare-învățare-evaluare, astfel încât compor-tamentul cognitiv să devină optimal direcționat spre realizarea sarcinilor programului şcolar;

2) conexiunii strategiilor didactice, astfel încât proiectele de însuşire şi autoinstruire ale studenților să fie optim şi permanent întreținute şi satisfăcute.

Curiozitatea, existența sa depinde pe bună măsură de:

a) stilul cognitiv al profesorului, care stimulează gândirea, afirmarea ideilor personale şi creația elecului

[15] Ionescu, M. – Experiență didactică şi creativitate, Ed.Dacia, 1987, Cluj-Napoca, p.58

b) atmosfera relaxantă din clasă, care facilitează comunicarea şi confruntarea
c) predarea mai interesantă, mai entuziastă (profesorilor să le placă profesia
d) utilizarea mai multor materiale didactice la lecţie
e) posibilitatea de a realiza experimente şi a aplica practic o parte a cunoştinţelor (cum se întâmplă la stagiile clinice, laboratoare)

Procesul prinderii studentului în structuri cognitive noi şi interesante este condiţionat de natura, structura şi organizarea logică a materialului, dar şi de starea psihică de moment a studentului şi a colectivului de studenţi. Astfel, dacă o sarcină sau un conţinut de idei apare studentului ca având o structură similară celor cunoscute anterior, învăţarea nu este prea mult facilitată. Lecţia li se pare ca fiind neinteresantă, că „ştiu" deja lucrurile ce li se comunică, iar repetarea lor îi oboseşte şi chiar îi deranjează. Există însă şi situaţii în care cadrele didactice (mai ales la începutul carierei) prezintă într- un mod cu totul nou şi diferit pentru experienţa elevilor conţinutul unor anumite capitole. Profesorul, folosind numeroase şi inedite procedee cu scopul de a activa clasa determină neînţelegerea informaţiei de către elevi. Dacă nu este regândită metodologia didactică, pot apare fenomene nedorite: formalismul în învăţare, coborârea nivelului de asimilare, stagnarea sau chiar degradarea vechilor structuri de bază, etc. De aici ne putem da seama că este absolut necesară cunoaşterea limitelor impuse de capacitatea studenţilor de a fi în acelaşi timp atenţi la mai

multe unități informaționale contradictorii. Aceasta are o mare importanță pentru eficiența procesului de învățământ.

Soluția optimă, soluția care determină un randament școlar maxim, este aceea care are în vedere combinarea noțiunilor cunoscute cu cele noi, inedite. Așadar, lecțiile sunt organizate în așa fel încât să cuprindă atât elemente, noțiuni pe care studenții le stăpânesc, dar să conțină și elemente nemaiîntâlnite. Conflictul care apare între ceea ce studenții știau deja și noua informație mobilizează procesele de asimilare și îndeosebi cele logice pentru adecvarea necunoscutului la structurile damiliare și stăpânite de ei.

A-i face pe studenți adevărați subiecți ai procesului educațional, presupune o trecere activă, aproape obligatorie, prin stările de curiozitate. În condițiile în care ajungem să ne putem baza pe acest motiv omenesc – și el este dintre cele mai serioase, nota J.Bruner în *Pentru o teorie a instruirii* (E.D.P., Buc.,1970) – devine evident faptul că *educația noastră artificială poate ajunge în fapt mai puțin artificială din punct de vedere motivațional prin legarea ei, de la început, de formele mai cuprinzătoare ale curiozității și prin cultivarea ulterioară a unei expresii mai subtile și mai active a curiozității.*[16]

Atât curiozitatea cât și interesul exprimă o realitate psihică complexă. Ambele pot fi definite ca atitudini emotiv – cognitive, dar spre deosebire de curiozitate, interesul este caracterizat de calități precum: stabilitate, persistență, caracter dinamogen și cognitiv ridicat. El *reprezintă forma superioară a*

[16] Bruner, J. - Pentru o teorie a instruirii (E.D.P., Buc., 1970)

motivației, este un rezultat al interiorizării factorilor externi socializării, tinzând să realizeze un echilibru între individ și normele societății.[17]

Interesul este una dintre cele mai importante forțe stimulatoare ale omului, forță care acționează în direcția lărgirii și îmbogățirii sferei de cunoaștere.

Pentru procesul didactic, interesul științiific se relevă drept o componentă superioară a activității. Motivația cognitivă realizată prin intermediul său este superioară stadiului atins de comportamentul său de învățare generat de curiozitate. Conștienți de valoarea pe care o are, educatorii se opresc asupra interesului științific, care apare ca premisă și rezultat al unui proces educativ îndelungat. Totodată sunt conștienți de faptul că lor le stă în putere să-l transforme într-un motiv intrinsec, pozitiv, cu potențial formativ ridicat.

La studenți găsim o multitudine de interese pentru diferitele aspecte ale activității umane, interese care se află într-o continuă interacțiune. *Se impune ca toate interesele copilului să se ierarhizeze și să se grupeze în jurul unui interes central: interesul pentru învățătură.*[18]

Interesele pot fi clasificate după conținut, în diverse forme ca:

- interesul pentru învățătură
- interesul pentru tehnică
- interesul pentru literatură
- interesul pentrua ctivitatea practică, etc.

[17] Ozunu, D. – Bazele psihologive ale educației, Ed.Argonaut, Cluj- Napoca, 1994, p.94

[18] Roșca, A.; Chircev, A. – Psihologia copilului, Manual pentru institutele pedagogice, E.D.P., Buc.,1962

O altă grupare a intereselor se poate face avându-se în atenție direcția lor:

- interesul pentru cunoaștere
- interese profesionale
- interese sociale, etc.

Interesul mobilizează, pune în mișcare întreaga ființă a individului. Datorită prezenței sale studenul obține performanțe deosebite. Efectele benefice ale prezenței interesului școlar se pot face simțite prin obținerea de rezultate bune la o anumită materie, la mai multe sau chiar la toate materiile.

Așadar, interesul școlar orientat pozitiv, asigură eficiență activității. Se cere deci *să dezvoltăm la copil interesul pentru ce învață.*[19]

Pentru a dezvolta interesele, profesorii trebuie să fie preocupați să stabilească la ce calități intelectuale vor face apel, la ce tip de raționament vor recurge pentru a forma la elevi spiritul acțiunii și învățării prin cercetare; ce cunoștințe instrumentale vor folosi pentru a genera stări motivaționale care impulsionează însușirea de cunoștințe noi. Crearea unor interese stabile, profunde și de perspectivă, nu este posibilă fără participarea elevului, efort și stăruință. *A separa educația intereslor științifice de educarea efortului este o tentativă superficială.*[20] Efortul, dacă este bine organizat, în mod sigur nu va rămâne nerăsplătit. Bucuria realizării va depăși în intensitate greutatea muncii depuse.

[19] Bruner, J. – Procesul educației intelectuale, Ed.Șt., Buc., 1970
[20] Dottrens, L. – A educa și a instrui, E.D.P., București, 1970

b) Atitudinea – funcție motivațională a personalității

Gama variată a situațiilor în care se găsește fiecare elev în școală generează tipuri de atitudini dintre cele mai diferite și cele mai complexe.

La elevi, sistemele de referință care definesc coordonatele de manifestare ale complexelor atitudinale, sunt:

a) școala (ca instituție cu funcții explicit instructive și educative)
b) învățătură, categoria care definește tipul fundamental de activitate a elevului și însuși scopul procesului de instruire desfășurat în școală
c) elevul (elevii), cu bogăția experiențelor de succes-insucces, satisfacție- insatisfacție

Atitudinile dispun de o dinamică proprie și variază odată cu vârsta și experiența subiecților. Astfel, la nivelul conștiinței elevilor au loc permanent centrări și descentrări față de valorile școlare și sociale și, în mod deosebit, față de consecințele pe care le-ar avea acceptarea sau negarea lor. Se constituie în acest mod nuclee pozitive sau negative, modele comportamentale pe care elevii vor tinde să le realizeze sau să le reactulizeze pe baza temeiului de „principiu unificator" al relațiilor elevilor cu mediul socio- cultural în care trăiesc, creează niveluri diferite de angajare sau nonangajare a elevilor în realizarea obiectivelor procesului de învățământ.

Experiențele de succes și insucces – efectele atitudinale

Reușita sau nereușita sarcinilor didactice, obținerea sau neobținerea unor rezultate anticipate în termenii performanțelor pot genera stări de succes sau insucces.

BCU IAȘI "ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITY LIBRARY

Există în viața fiecărui elev, constituie sau în curs de constituire, atitudini favorabile sau nefavorabile unor asemenea experiențe. Acestea semnifică prezența sau absența din conștiința elevilor a unei orientări a efortului, a exigențelor, a sentimentului responsabilității.

Experiențele de succes au un rol însemnat în viața fiecăruia. Reușita pe care o anticipează elevii este unul din factorii decisivi ai angajării lor în realizarea sarcinilor didactice. Mobilizați de satisfacția pe care le-o va da finalizarea cu succes a acțiunii, elevii (și nu numai ei) sunt capabili de un volum mult mai mare de muncă. Având în gând succesul, șansele de a duce la bun sfârșit o sarcină, cresc. Se știe că *succesul obținut sporește interesul pentru acea disciplină (de învățământ), fapt care determină o investiție mai mare de efort și concentrare în măsură să ducă la dezvoltarea aptitudinilor la rezultate și mai bune.*[21] Experiențele de insucces, insuccesul repetat, frustrarea, apar în momentul în care elevul nu reușește să facă față cerințelor impuse de o activitate. În această situație, studentul fie că renunță la efortul de înțelegere, se resemnează – ceea ce se manifestă prin indiferență, descurajare – fie că se opune de- a dreptul efortului, mai ales, când intervine și presiunea celor din jur.

Dar, pentru a depăși acest moment critic, studentul va trebui să fie încurajat, sprijinit, atât de cadrele didactice cât și de familie.

El va înțelege că poate depăși insuccesul prin însăși activitatea de învățare. Învățând mai mult și mai temeinic, în mod sigur experiența neplăcută a insuccesului va fi înlocuită cu cea activatoare, mobilizatoare a succesului, a reușitei.

---

[21] Ionescu, M. – Experiență didactică și creativitate, Edit.Dacia, Cluj-Napoca, 1987, p.60

Satisfacţii şi insatisfacţii şcolare

Stările de satisfacţie şi insatisfacţie sunt generate în procesul de învăţământ de *mărimea raportului dintre participarea propriu- zisă a elevilor la procesul educaţional şi performanţele pe care ei le realizează ca urmare a convergenţei factorilor individuali, şcolari şi extraşcolari.*[22]

Ca surse generatoare de stări de satisfacţie şi insatisfacţie, mai des întâlnite în şcoală, menţionez:

1) calitatea condiţiilor în care se produce predarea-învăţarea, întărirea şi aplicarea în parctică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor

2) calitatea condiţiilor şi a criteriilor după care se valorifică efortul depus de elevi în studiul individual de acasă.

Starea de satisfacţie, respectiv de insatisfacţie a elevilor exprimă aprecierea şi adeziunea lor faţă de programul şcolar şi elementele lui aferente.

S-a constatat că acţiunea cu influenţa cea mai mare asupra angajării elevilor în realizarea programului şcolar o au fie parametri foarte ridicaţi de satisfacţie, fie cei foarte scăzuţi şi nicidecum nivelurile medii ce s- ar părea, prin analogie cu nivelurile efortului, atenţiei, că ar provoca un optim aptitudinal perceptiv.

c) Motivaţie şi performanţă. Optimum motivaţional.

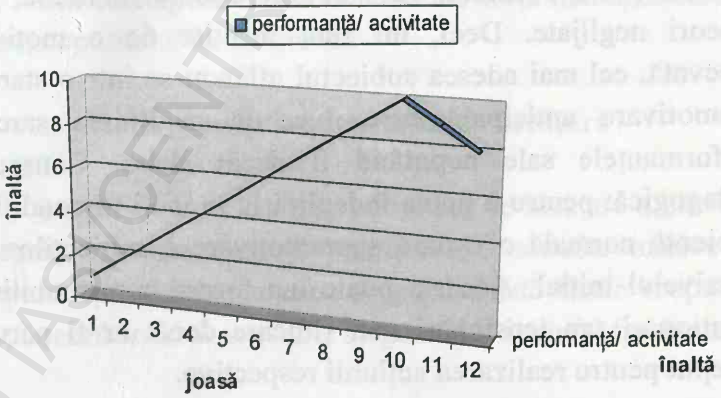
Motivaţia nu trebuie considerată, interpretată în sine (ca un scop în sine, ci pusă în slujba obţinerii unor performanţe înalte. În ceea ce priveşte raportul care există între nivelul motivaţiei şi achiziţia intelectuală s- a constatat că orice creştere a motivaţiei (în sensul de

[22] Neacşu, I. – Motivaţie şi învăţare, E.D.P., 1978, p.74

intensificare a unor stimuli externi adecvați), are efect pozitiv asupra achiziției intelectuale numai până la un punct. Această achiziție este mai intensă în primele stadii de întărire a motivației. Cercetările psihologice au arătat că în sarcinile simple (repetitive, rutiniere, cu componente automatizate), pe măsură ce creşte intensitatea motivației, creşte şi nivelul performanție. În sarcinile complexe însă (creative, bogate în conținut şi în alternative de rezolvare), creşterea intensității motivației se asociază până la un punct cu creşterea performanței, după care aceasta din urmă scade. Cu cât între mărimea intensității motivației şi gradul de dificultate al sarcinii există o mai mare corespondență şi adecvare, cu atât şi eficiența activității va fi asigurată.

În acest context a apărut ideea optimismului motivațional, adică a unei intensități optime a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate.

Nivelul stimulării/ activării în relația cu performanța



Graficul nr.1 Optimul motivațional

BCU IAȘI/CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

Optimul motivațional este o zonă între nivelul minim şi nivel maxim, care diferă de la o persoană la alta în funcție de gradul de dificultate al sarcinii, de echilibrul emotiv şi temperamental.

Optimul motivațional se leagă şi de trebuința de performanță şi de nivelul de aspirație al studentului, de capacitatea sa de autocunoaştere şi de evaluare adecvată a dificultăților reale ale sarcinilor didactice. Având în vedere graficul, randamentul efectiv al studentului (şi nu numai) creşte paralel cu nivelul activării până la un punct sau nivel critic, dincolo de care un plus de motivare antrenează un declin al prestației, supramotivarea prezintă deci efecte negative. *Supramotivarea poate avea aceleaşi efecte neadecvate ca şi submotivarea şi anume apariția descurajării şi a demobilizării la primul eşec, sau, elevul se poate demobiliza după primul succes.*[23] Pornind de la faptul că motivația se manifestă plurimoral şi se dezvoltă anticipativ, datorită facultăților conştiente de previziune şi proiectare s-a constatat că sarcinile uşoare, comune, sunt deseori neglijate. Deci, nu sunt însoțite de o motivație adecvată, cel mai adesea subiectul aflându-se într-o stare de submotivare anticipată care duce la neglijarea sarcinii, performanțele sale neputând fi decât slabe. Consecința pedagogică: pentru a putea îndeplini la timp şi în condiții de eficiență normală o uşoară supramotivare a subiecților față de nivelul inițial. Aceasta poate lua forma unei mobilizări, atenționări sau tensionări mai ridicare decât ar fi părut la început pentru realizarea acțiunii respective.

[23] Rev. de pedagogie nr.7 – 8, 1991, p.14

În cazul sarcinilor de maximă dificultate s-ar părea că forța pulsiunilor energizante anticipative, ar trebui să fie maximală. Paradoxul este că situația astfel anticipată consumă din energiile elevului sau îi blochează unele mecanisme adaptative, reglatoare sau creative. Apare riscul supramotivării anticipate și de aici recomandarea ca *în astfel de situații să intervină o oarecare submotivare în sensul că subiectul, elevul, trebuie să- și diminueze sau să nu- și activeze maximal aspectul energizant, subiectiv.*[24] Acest lucru nu mai rămâne valabil în cazul motivelor intriseci, care nu cunosc saturație. Astfel, cu cât pasiunea pentru un anumit domeniu de cunoaștere este mai mare, cu atât eficiența activității este maximă.

Motivația optimă este deosebit de benefică în ceea ce privește învățarea. Elevul motivat corespunzător, învață mult mai repede și mai temeinic decât elevul submotivat sau supramotivat. Deci, motivația optimă scurtează timpul necesar asimilării, cunoașterii. Acest lucru este valabil inclusiv la elevii cu un ritm lent de învățare.

Din cele spuse reiese cu claritate forța mobilizatoare și eficiența optimului motivațional.

2. Motiv și scop în activitatea de învățare

S-a precizat că întreaga activitate de învățare a elevilor în școală este susținută și orientată de anumite motive și îndreptată spre atingerea unor scopuri. Odată fixate scopurile direcționează această activitate asigurându- i sens și finalitate.

[24] Rev. de pedagogie nr.7 – 8, 1991, p.7

Scop al învățării îl constituie obiectivul *spre care se îndreaptă activitatea de învățare generală sau acțiunile separate ale elevului*[25], adică ceea ce își propune el să obțină prin activitatea pe care o desfășoară. Acest scop este anticipat, marginat sau uneori creat pe plan mintal, materializându- se apoi pe plan obiectiv în anumite performanțe, rezultate sau obiective pe care elevii tind să le obțină.

Îndeplinirea oricăruia dintre scopurile ce și le propun studenții în învățare, presupune ca acel scop să fie obiectul unei intenții, prin care se activează, cu ajutorul sistemului verbal unele structuri de acțiune stăpânite deja de elevi. Deși ultim în execuție, fiind primul în intenție, încă de la fixarea lui, orice scop presupune angajarea într- o anumită măsură a întregii personalități.

Se face distincția între motiv și scop. Motivul declanșează, deschide ciclul acțiunii, în timp ce scopul constituie rezultatul scontat, anticipat al acțiunii. De exemplu, proiectul profesional al unui adolescent este un scop în timp ce motivul aflat la baza lui este nevoia de autorealizare.

Între motivul și scopul învățării se stabilesc relații multiple și foarte complexe. Astfel, în general, scopul este subordonat motivului și, odată fixat, întărește motivația care l- a determinat. De cele mai multe ori însă, în învățarea școlară scopurile sunt fixate din exterior, de către profesori, de către părinți, sub forma unor cerințe ce devin sarcini pentru studenți.

---

[25] Chircev, A. – Influența motivelor asupra productivității memorării, în Roșca, Al. – Tratat de psihologie experimentală, Ed.Academiei R.S.R., 1963, p.324

Problema care se pune este ca studenții să-şi asume aceste sarcini, să le conştientizeze şi să le accepte. Aceasta înseamnă că ele trebuie să corespundă unei motivații ce ține de natura internă a personalității. Numai în cazul în care scopurile sunt interiorizate se transformă în scopuri proprii, capabile să asigure eficiența învățării. Astfel, profesorul pretinde anumite cunoştințe studenților săi, însuşirea temeinică a acestora, iar realizarea acestei sarcini are loc în mod diferit, de la student la student, în mare parte în funcție de motivația la care se raportează: unii vor învăța pentru că obiectul respectiv îi interesează (din interes) sau îi va ajuta în pregătirea pentru viitoarea profesiune (aspirația profesională) alții pentru a obține aprecierea profesorului (dorința de afirmare) sau pentru a nu fi pedepsiți de părinți obținând note mici (teama de pedeapsă) s.a.

Aşadar, una şi aceeaşi sarcină (scop) poate fi raportată la motive diferite. Procesul apare însă şi invers, acelaşi motiv poate determina fixarea unor scopuri variate în activitatea de învățare de la un elev la altul. Aşadar, scopul învățării elevului, nu este acelaşi cu motivul său. Motivele acționează din interiorul personalității iar scopurile, cu toate să sunt anticipate pe plan mintal, au o natură obiectivă. Scopurile, odată realizate, devin recompense ce satisfac motivația elevului. Datorită faptului că scopurile nu sunt altceva decât obiecte de recompensă pentru situații şi întâmplări pe care elevul a învățat că, satisfăcând motivele lui interne, ele se modifică în procesul vieții cotidiene în funcție de împrejurări. Astfel, un student mediocru îşi propune să obțină la disciplinele teoretice performanțe modeste. Acelaşi student însă, va dori să obțină rezultate bune atunci când e vorba de activități practice,

concrete. Aşadar, fixarea scopurilor în învăţare, dinamica lor de la o disciplină la alta, depinde în mare măsură de posibilităţile studentului de a conştientiza propriile posibilităţi, element necesar pentru obţinerea succesului şi evitarea eşecului.

Profesorul, pentru a asigura o însuşire cât mai temeinică a cunoştinţelor, trebuie să aibă în vedere câteva aspecte esenţiale ale problemei:

a) sarcinile (scopurile) puse în faţa studenţilor în activitatea de învăţare să corespundă posibilităţilor psihice şi fizice de care aceştia dispun
b) prezentarea acestor sarcini să fie făcută convingător de către profesor, pentru ca elevul să conştientizeze necesitatea îndeplinirii lor
c) elevilor să li se sublinieze întotdeauna atât valoarea în plan personal, cât şi în plan social a realizării corespunzătoare a sarcinilor ce le- au fost fixate

Aceasta înseamnă, de fapt, legarea sarcinilor respective de diferitele motive structurate intrinsec personalităţii elevilor.

Numai în aceste condiţii sarcinile prezentate elevilor vor fi considerate de aceştia ca scopuri proprii în învăţare, iar profesorul, va putea asigura prin aceasta, eficienţa scontată procesului de învăţământ.

3. Tipologia motivelor învăţării

Motivele învăţării şcolare se caracterizează printr-o mare diversitate ce rezultă atât din complexitatea structurală a personalităţii elevului cât şi din sistemul relaţiilor ce se constitue între elevi şi condiţiile externe prezente în procesul învăţării. Datorită acestei caracteristici, ele au fost clasificate

avându –se în vedere diverse criterii, de la autor la autor. Astfel, Bruner S.J. vorbeşte doar de *motive intrinseci şi extrinseci*[26]; Frandsen, M.A. consideră că *învățarea copiilor este stimulată, direcționată şi susținută de cinci tipuri principale de motive: motive cognitive, autoafirmare, autorealizare, necesitate de afiliere, impulsuri fiziologice*[27].

După Radulian V. *există motive preponderent sociale sociale, motive personale „pozitive" şi motive personale „negative"*[28]. Rosenfeld G. face distincția între următoarele categorii de motive implicate în învățarea elevilor: *motive directe, care acționează în situații de moment, nemijlocite şi motive de perspectivă, motive sociale şi motive personale, motive nelegate de scop şi motive legate de scop, etc.*[29]

Dintre numeroasele criterii avute în atenție atunci când se pune problema stabilirii motivelor învățării şcolare noi vom avea în vedere următoarele:

a) **Criteriul din punct de vedere al trebuințelor.** Al.Roşca spune că *trebuințele constituie sursa primară a tuturor acțiunilor omului, motivele activității lui răspund acestor trebuințe*[30]. Clasificarea motivelor învățării şcolare numai după criteriul trebuințelor este unilaterală pentru că se are în vedere doar veriga inițială a procesului motivației. Chiar dacă trebuințele constituie izvorul energetic primar al activității, ele, pentru a declanşa acțiunea, trebuie puse în legătură cu obiectele, situațiile, rezultatele care le satisfac şi care le reflectă într- un fel sau altul în conştiința şcolarului.

---

[26] Bruner, S.J. – Pentru o teriore a instruirii,E.D.P., Buc., 1970, p.134
[27] Frandsen, M.A. - Educational pszchologie, Second Edition, p.282
[28] Radulian, V. – Contra insucceselor şcolare, E.D.P. Buc., 1967, p.121
[29] Rosenfeld, G. - Theorie und Praxis der Lern Motivation, Berlin, 1964
[30] Roşca, Al. – Motivele acțiunii umane

Deci a avea în vedere diferitele categorii de trebuințe în explicarea motivației școlare îndeamnă a neglija complexitatea acestui fenomen.

b) **Criteriul conținutului psihologic al motivelor.** Utilizarea acestui criteriu ține seama de faptul că motivele care îi determină pe studenți să învețe iau totdeauna forma unor variabile psihice, interese, sentimente, convingeri, atitudini, aspirații, etc. Acest criteriu are în vedere relația existență între stimulii externi prezenți în învățare (cerințe, sarcini, obiective, imbolduri, etc.). Deci acest criteriu vizează veriga esențială a elementului motivațional, caracterul reflectoriu și mediator al motivației.

c) **Criteriul valoric.** Utilizat în valorificarea motivelor învățării școlare atât din perspectiva valorii social-morale a scopurilor urmărite de studenți în învățare, cât și din perspectiva caracterului adaptativ al acestora. Având în vedere primul sens al criteriului valoric motivele învățării sunt grupate în „motivele sociale" (învățarea declanșată de către aceste motive vizează scopurile utile celor din jur, societății) și „motive personale" (motive care îi determină pe studenți să învețe pentru realizarea unor scopuri personale). Cele dintâi, motivele sociale, relaționează cu scopuri și interese de ordin general, ceea ce le conferă un pronunțat caracter social și o înaltă valoare morală: sentimentul datoriei față de semeni, dragostea față de țară, dorința de a fi cât mai folositor societății, oamenilor, etc. A doua categorie de motive, motivele personale, vizează scopuri și interese cu un caracter oarecum mai limitat, personal: curiozitatea pentru un domeniu sau altul, aspirația spre un loc de prestigiu în clasă, dorința de succes sau pentru a evita insuccesul, sentimentul de respect pentru părinți, etc.

d) **Criteriul relației motiv – învățare – scop.** Având în vedere acest criteriu învățarea motivată a studenților trebuie considerată activitatea prin care în mod conștient urmăresc obținerea unor scopuri fixate de ei înșiși sau preluate și însușite (conștientizate) de la alții (caracterul conștient, prezența scopului deosebește învățarea motivată de alte forme de învățare, de exemplu: învățarea prin imitație). În funcție de poziția acestor scopuri față de învățare (interioare sau exterioare ei) motivele activității elevilor le denumim intrinseci sau extrinseci.

În ceea ce privește categoria motivelor intrinseci Bruner consideră că *în această categorie intră pe lângă interese aspirația către competență (care presupune dorința de autorealizare, de autodepășire) și motivul reciprocității bazat pe necesitatea omului de a acționa împreună cu alții, de a învăța cu alții și de la alții.*[31] În cazul fiecăruia din acestea, învățarea studentlui nu vizează realizarea unor scopuri exterioare ci aceste scopuri sunt cuprinse în însăși activitatea de învățare. Dată fiind această caracteristică a motivelor intrinseci se dezvoltă în învățare și sunt satisfăcute prin ea fără nici o recompensă exterioară, prezența lor în învățarea studenților dovedește o atitudine activă, conștientă, de înalt nivel din partea acestora față de activitatea desfășurată. Ca urmare, ele sporesc în mod simțitor eficiența învățării. Depistarea și dezvoltarea acestei categorii de motive la elevi, ușurează în bună măsură atât munca profesorilor cât și realizarea sarcinilor ce revin studenților în învățarea școlară.

[31] Bruner, S.J. –Pentru o teorie a instruirii, E.D.P., Buc., 1970

Având în vedere îmbinarea mai multor criterii de clasificare, Ion Neacşu este de părere că *motivele învăţării şcolare pot fi grupate în câteva categorii:*

g) ***Motive profesionale.*** *Aceastea se centrează în jurul profesiei: elevul învaţă pentru a se pregăti în vederea viitoarei profesii, din interes pentru disciplinele care au legătură cu profesia dorită, pentru a urma o anumită şcoală sau facultate*

h) ***Motive cognitive.*** *Rezultate din caracterul procesual al învăţării şi din nevoia de a i se asigura un continuum de stimulare cognitivă: curiozitate epistemică, interesul şi nevoia de a descoperi şi de a contrui raţionamente ştiinţifice, etc.*

i) ***Motive social – morale.*** *Elevul învaţă din dorinţa de a realiza mai târziu ceva folositor: doreşte să fie apreciat de colegi, profesori, etc.*

j) ***Motive individuale (personale).*** *Învaţă pentru că doreşte să ajungă „cineva" pentru că doreşte să ocupe un loc important în ierarhia profesională.*

k) ***Motive materiale.*** *De această dată se are în atenţie aspectul material. Elevul învaţă pentru a fi răsplătit, pentru a fi premiat, pentru a avea o meserie aducătoare de profit.*

l) ***Motive relaţionale.*** *Care exprimă stările motivaţionale derivate din relaţiile pe care elevul le stabileşte cu alţi elevi, cu grupul şi colectivul şcolar şi familial.*[32]

Această clasificare a motivelor învăţării şcolare mi se pare cea mai relevantă şi mai cuprinzătoare.

[32] Neacşu, Ion – Motivaţie şi învăţare, E.D.P., Buc., 1978

4. Psihogeneza motivelor învățării

A. Considerații generale

Motivația învățării școlare deși reprezintă un factor intern, este rezultatul interacțiunii dintre individ și mediul său, al relațiilor care se stabilesc între trebuințele acestuia și obiectele (situațiile) prin care ele sunt satisfăcute.

Avându-se în vedere faptul că, în esență, fiecare individ în totalitatea însușirilor este produsul factorilor ereditari, de mediu și educație, în cele ce urmează se va încerca să se dezvăluie procesul psihologic de formare a motivelor acticității de învățare.

Se știe că la naștere copilul posedă un număr restrâns de trebuințe biologice. Dar, la scurt timp, copilul se angajează într-un dialog activ cu mediul său și ajunge treptat să se adapteze, din ce în ce mai bine condițiilor acestui mediu. Tocmai acest proces al adaptării permanente creează cadrul corespunzător manifestării a noi și noi trebuințe la copil. Acum putem vorbi de un sistem de trebuințe. Aceasta va constitui baza energetică a întregului comportament al copilului. Sistemul de trebuințe este alcătuit deci din trebuințe înnăscute (primare) cât și din trebuințe dobândite (secundare). Toate aceste trebuințe au un caracter relativ permanent, datorită proprietății lor de a se repeta în viața și activitatea individului.

Procesul de repetare a acestor trebuințe nu înseamnă o simplă retrăire a unei necesități de „ceva". Retrăirea trebuințelor trebuie interpretată ca un proces de dezvoltare continuă a lor. Aceasta, pentru ca, de la o etapă la alta, datorită învățării, aceleași trebuințe ale individului sunt

BCU IAȘI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

satisfăcute prin modalități din ce în ce mai variate, concomitent cu lărgirea experienței de viață a fiecărui individ și în funcție de condițiile social- culturale în care el trăiește. Pe de altă parte, dinamica acestor condiții de viață, complexitatea crescândă a relațiilor cu cei din jur va determina și apariția unor trebuințe noi (sociale) paralel cu retrăirea și apariția unor trebuințe deja gata fixate. Ulterior, aceste trebuințe noi se vor dezvolta tot în direcția în direcția lărgirii sferei de obiecte și a mijloacelor prin care ele vor fi satisfăcute.

Prin urmare, sistemul de trebuințe ale copilului, care stă la baza activității lui motivate se constituie pe două planuri: a) prin îmbogățirea continuă a conținutului trebuințelor primare și secundare și b) prin lărgirea sferei acestui sistem datorită adăugării de noi trebuințe de ordin social, dobândite ca rezultat al vieții sale de grup (în familie, grădiniță, școală și ulterior în activitatea productivă).

Putem considera că procesul de formare a motivelor activității la copil trebuie considerate ca parte integrantă a procesului educațional general de moderare a personalității omului.

În procesul de învățare, adulții prezintă trăsături specifice, deosebirile fiind în funcție de: vârstă, abilități și aptitudini, experiență, cultură, obiective etc. Într-un grup de cursanți adulți (studenți) există o mare diversitate, dată de bogata experiență de viață acumulată și valorificată în procesul de învățare.

O perspectivă sistemică asupra activității de formare necesită o studiere a elementelor ce intră în dinamica sistemului. Studenții fac parte din această dinamică. Pentru a

încheia cu succes un program de pregătire, formatorul trebuie să știe cine sunt cursanții. Pe baza studiilor și cercetărilor efectuate, putem face o serie de generalizări cu privire la studentul adult.

Pentru o pregătire eficientă este nevoie ca formatorul să înțeleagă particularitățile procesului de învățare la vârsta adultă, dat fiind că în grupul său de studenți se vor afla persoane diferite din punct de vedere al vârstei, al abilităților și aptitudinilor, al experienței profesionale și desigur diferite sub aspectul nivelului cultural și al obiectivelor personale.

Prin urmare, identitatea, personalitatea multora dintre studenți este extrem de bine definită și dezvoltată. Bogata experiență personală devine o resursă valoroasă în procesul de învățare.

Este de asemenea posibil ca adulții să manifeste reticență față de ideea de a se reîntoarce într-un mediu atât de asemănător celui școlar. Deseori, cursanții rămân cu impresii neplăcute atât despre evoluția lor școlară, cât și despre școală și profesori în general.

O contribuție de pionierat a avut-o în acest domeniu Malcolm Knowles (***Teoria andragogiei***). Knowles susține că studenții adulți prezintă anumite particularități (din experiența acestui autor reiese că majoritatea metodelor și strategiilor de formare concomitentă sunt valabile, cu anumite modificări, și pentru copii și adolescenți):

a) adulții sunt autonomi și se conduc după propria lor voință.
b) adulții au acumulat o vastă experiență de viață și o bază solidă de cunoștințe.
c) adulții sunt orientați spre atingerea obiectivelor.

d) adulții manifestă interes față de ceea ce este relevant.
e) adulții sunt practici.
f) adulții trebuie tratați cu respect.

Aceste particularități pun probleme interesante formatorului, probleme ce reprezintă tot atâtea ocazii sau provocări în efortul de a asigura o pregătire eficientă.

a). Aduții sunt autonomi și se conduc după propria lor voință

Pentru a avea succes, strategiile aplicate trebuie să le permită studenților să își asume responsabilitatea pentru procesul de învățare și pentru conducerea grupului, dacă pregătirea se face la nivel de grup. Formatorul va acționa ca moderator, iar în această calitate îi va îndruma pe studenți să își valorifice propriile cunoștințe și să se implice activ în discuții. Prin urmare, formatorul va evita să ofere fapte și informații. Este recomandabil să le permită cursanților să se axeze pe proiectele care îi interesează.

b). Adulții au acumulat o vastă experiență de viață și o bază solidă de cunoștințe

În calitate de formatori, trebuie să ținem cont de studiile și experiența profesională ale cursanților. Ar fi util să cunoaștem punctele de vedere ale studenților, să punem în valoare experiența și cunoștințele lor ce au relevanță pentru programul de pregătire, stabilind o legătură între ceea ce se învață la curs și experiența/stocul de cunoștințe a cursanților.

c). Adulții sunt orientați spre atingerea obiectivelor

Adesea, adulții sunt conștienți de deficiențele lor în materie de cunoștințe și deprinderi sau capacități profesionale și știu de obicei ce scop doresc să atingă. Această particularitate a studentului adult poate fi valorificată prin stabilirea de la bun

început a scopurilor și obiectivelor pregătirii. Programul de pregătire va fi unul bine organizat și structurat pe elemente clar definite. Adulții doresc să-și petreacă timpul de curs cu folos.

d). Adulții manifestă interes față de ceea ce prezintă relevanță

După cum s-a menționat mai sus, adulții știu de cele mai multe ori ce tip de pregătire le este necesară pentru a-și corecta deficiențele. Prin urmare, este important să li se demonstreze relevanța cursului pentru nevoile lor specifice. Programul de pregătire trebuie să aibă aplicabilitate în activitatea profesională a studenților de vârstă adultă.

Ocazional este bine ca studenților să li se permită să-și aleagă proiectele care le reprezintă cel mai bine preocupările și nevoile de pregătire.

e). Adulții sunt practici

Această particularitate este strâns legată de interesul pentru relevanță și orientarea spre atingerea obiectivelor. Formatorii trebuie să explice în ce va consta utilitatea cursului pentru studenți.

Adulții preferă să rezolve probleme în cadrul pregătirii pe care o urmează; de asemenea, doresc o pregătire adaptată personalității și stilului lor de învățare, o pregătire în cadrul căreia să-și pună în valoare simțul responsabilității și independența.

f). Adulții trebuie să fie tratați cu respect

Cu toate că Knowles a considerat că respectul este o atitudine esențială în primul rând în raporturile cu studenții adulți, autorul susține că o atare abordare poate fi generalizată cu privire la toate categoriile de vârstă. În contextul oricărui program de pregătire, formatorii trebuie să recunoască și să

BCU "MIHAIL KOGĂLNICEANU" LIBRARY

accepte bogatul bagaj de experienţă al participanţilor la curs. Studenţii trebuie trataţi de pe picior de egalitate, atât în privinţa experienţei, cât şi în privinţa cunoştinţelor, fiind recomandabil să li se permită a-şi exprima liber opiniile în clasă.

Desigur, acestea sunt observaţii de ordin general. În mediul unei companii, în mediul de afaceri în general, unele din principiile generale expuse trebuie modificate pentru a reflecta nevoile de pregătire specifice organizaţiei respective.

B. Geneza şi dinamica motivelor învăţării

Motivele învăţării încep să apară către sfârşitul perioadei preşcolare, când, în procesul pregătirii pentru şcoală se dezvoltă treptat la copii o orientare pozitivă faţă de şcoală şi activităţilor şcolare în general. Părinţii, persoanele din jurul copilului îl obişnuiesc treptat pe preşcolar cu ideea că va merge la şcoală. Îi trezesc interesul pentru ceea ce se petrece în această instituţie. O temeinică pregătire a viitorului şcolar pentru a putea face faţă cu succes cerinţelor şcolii se face în grădiniţe, mai precis, în grupa pregătitoare. Aici, pe lângă faptul, că se joacă, copilul participă la activităţile obligatorii care impun îndeplinirea unor sarcini precise. La început, îşi îndeplineşte sarcinile sale fără să întrebe "De ce este necesar acest lucru?" iar învăţarea o efectuează doar în prezenţa persoanei care i-a prezentat sarcinile respective sub formă de cerinţe. Ulterior copilul ajunge să pătrundă semnificaţia diferitelor sarcini şi, interiorizându- le (conştientizându- le) să le considere ca scopuri proprii pe care doreşte să le atingă. *În ele copilul îşi obiectivează anumite sentimente, dorinţe, interese,*

convingeri, atitudini, etc. variabile psihice care se conturează intens acum (chiar dacă nu sunt stabile) și care vor deveni treptat motive reale pentru învățarea școlară.[33]

Calitatea de școlar exprimă poziția socială, statutul esențial al persoanei între 7 și 18 – 19 ani, statut căruia i se acordă o importanță aparte datorită obiectivului final pe care-l urmărește: pregătirea pentru integrarea socială.

Odată cu intrarea în situațiile trăite de copil, doar la nivelul jocului „de-a școala" devin situații reale în care i se determină cu precizie rolul: acela de școlar. La școlarii mici motivația învățării este determinată în primul rând de caracterul atractiv al materialului școlar, dezvoltarea intereselor mergând de la activitățile antrenante la activitățile mai serioase. Interesul pentru anumite obiecte se conturează treptat. Această formă a intereselor școlare începe să se manifeste aproximativ în clasa a III- a.

La sfârșitul vârstei școlare mici motivele învățării reflectă un nivel mai înalt de integrare a elevului în complexul de relații specifice vieții școlare. Învățătura devine un mod de viață al copilului, o necesitate. El caută să dobândească un loc favorizant în clasa sa, să se bucure de aprecierea celor din jur, întrevede valoarea cunoștințelor pentru învățătură devine factorul care stă la baza asimilării noilor cunoștințe. El dorește să știe mai multe lucruri decât îi oferă școala, citește mai mult decât i se pretinde și frecventează cercuri în cadrul cluburilor elevilor, etc. Această curiozitate trebuie să fie încurajată dar în acest sens să i se dea o orientare justă pentru a nu degenera într-o activitate de acumulare dezorganizată.

[33] Vintilescu – Motivația învățării școlare, Ed.Facla, 1977, p.79

BCU IAȘI

La vârsta şcolară mijlocie interesele devin mai activ şi eficiente. Preadoslescentul nu numai că se interesează de ceva dar se şi străduieşte să şi satisfacă aceste interese prin diverse activităţi. El caută noi şi noi căi menite să- i satisfacă setea de cunoaştere.

Deasemenea, la preadolescent, interesele dobândesc un caractere selectiv. Unele obiecte de învăţământ încep să- l atragă mai mult, în timp ce altele îi devin indiferente. Elevul, în acest sens, are în atenţie profilul liceului spre care se va îndrepta.

Pentru adolescenţi, drumul pe care îl vor urma în viaţă trebuie să se întrezărească în linii mari. Ei, datorită experienţei pozitive, se orientează spre anumite discipline de învăţământ şi caută să aplice, să folosească cunoştinţele obţinute în urma studierii acestora şi în viaţa profesională. Acum motivaţia învăţării şcolare este indiscutabil vizibilă. Elevii învaţă pentru a putea face faţă exigenţelor probelor de bacalaureat, învaţă pentru a putea promova examenul de admitere la diferite facultăţi. Ei conştientizează dificultatea acestor examene, dar în acelaşi timp, conştientizează necesitatea de a le depăşi cu succes. Vârsta adolescenţei este caracterizată aşadar de o înaltă motivaţie în ceea ce priveşte învăţarea şcolară.

În concluzie putem spune că *interesul pentru învăţătură are o linie evolutivă ascendent – continuă, ..., constatăm o creştere progresivă a complexităţii lui la nivelul diferitelor vârste şcolare.*[34]

[34] Ozunu, D. – Bazele psihologice ale educaţiei, Ed.Argonaut, Cluj- Napoca, 1994, p.100

BCU IAŞI CENTRU VECHI LIBRARY

5. Valoarea formativă a motivației în activitatea de învățare

Motivația are rol hotărâtor în ceea ce privește adaptarea elevilor la cerințele școlii, asigură acceptarea și interiorizarea acestor cerințe și în cele din urmă duce la construirea unei atitudini pozitive față de școală și față de activitatea școlară.

Motivația influențează în bună măsură rezultatele activității de învățare. Este cunoscut faptul, că elevul motivat pozitiv se dăruiește muncii sale, este perseverent, sistematic și autoexigent, dorind în permanență să se perfecționeze.

Motivația convergentă cu cerințele procesului de învățământ generează tendința de a afla, creează un imbold tensional dinamizator în structura unei personalități active dornice de informare.[35]

Dacă motivația pozitivă îl face pe școlar să fie cu adevărat interesat de activitatea de învățare, determinând obținerea unor rezultate excelente, motivația necorespunzătoare, orientată în direcții care nu corespund sensului procesului de învățământ duce la obținerea unor rezultate care se situează sub nivelul capacităților elevului. O astfel de motivație stă la baza atitudinii negative față de școală, determină evitarea efortului și indiferența față de problemele dezbătute la lecții. Elevul, în acest caz, dă semne de oboseală, surmenaj (este apatic). El nu învață în mod constant ci în salturi.

[35] Ozunu, D. – Bazele psihologice ale educației, Ed.Argonaut, Cluj- Napoca, 1994, p.101

Învață doar atunci când bănuiește că va fi ascultat. Această stare a lucrurilor are o cauză ușor previzibilă: motivele învățării sunt mai slabe în raport cu motivele pentru alte activități. Școala este percepută ca ceva neplăcut, chiar deranjant.

Făcând o paralelă între motivația pozitivă și negativă, și comparând totodată rezultatele pe care cele două tipuri de motivație le determină putem spune că motivația este o premisă a învățării și determină:

a) randamentul activității de învățare
b) efectele formative ale activității de învățare asupra dezvoltării proceselor psihice ale căror caracteristici o condiționează
c) formarea unor cunoștințe temeinice și eficiente prin intensificarea participării respectivelor procese psihice

Dar, pentru a înțelege pe deplin rolul motivației în învățare nu ne putem limita la această formă simplificată a explicației, respectiv motivație pozitivă și negativă.

Astfel, se știe că motivația optimă nu este și motivația maximă. Legea optimului motivațional susține ideea că motivația trebuie întotdeauna să fie corespunzător dozată, trebuie să se situeze între nivelul minim și maxim, orice abatere, indiferent de sens, are repercursiuni asupra rezultatelor școlare.

Motivația este strâns legată deci de fenomenul învățării, dar, în același timp are influență asupra dezvoltării proceselor psihice. Astfel, s- a dovedit că eficiența memorizării depinde de gradul de motivație. Deasemenea, motivația optimă duce la scăderea efortului de voință în desfășurarea unei activități. Interesul pentru învățare contribuie la mobilizarea atenției în

BCU "STEFAN CEL MARE" SUCEAVA UNIVERSITY LIBRARY

timpul lecției şi pe parcursul pregătirii individuale. Gândirea primeşte şi prelucrează mai rapid ceea ce ne interesează. Iată doar câteva dintre influențele benefice ale motivației asupra proceselor psihice ale individului.

De asemenea, este clară legătura dintre motivație şi aptitudini. Cercetările arată că factorii motivaționali constituie factorii interni ai dezvlotării aptitudinilor. Astfel, interesul îşi exercită acțiunea asupra dezvoltării aptitudinilor, în special în următoarele patru direcții:

1) *îl determină pe subiect să caute şi să găsească activitatea care corespunde cel mai bine aptitudinilor sale*
2) *duce la mobilizarea eforturilor necesare formării şi dezvoltării aptitudinilor tehnice*
3) *stimulează dobândirea de cunoştințe, priceperi şi deprinderi temeinice, fără de care este de neconceput, o aptitudine tehnică*
4) *mijloceşte constituirea unei atitudini constant – transformatoare față de obiectele şi realitatea tehnică*[36]

Relația motivație – învățare – dezvoltare psihică nu este unilaterală ci bilaterală. La rândul ei motivația este influențată de fenomenul învățării precum şi de nivelul de dezvoltare a proceselor psihice. Având în vedere doar rolul motivației în ceea ce priveşte învățarea se poate spune că ea poate face din învățare un mijloc fundamental de educare a caracterului şi a personalității elevului.

[36] Turcu, F. – Formarea aptitudinilor tehnice, Ed.Şt.Buc., 1975, p.157

BCU "ION CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

Pentru a fi eficienți, formatorii trebuie să stabilească ce anume îi motivează pe studenți și ce anume îi împiedică să învețe. Printre factorii motivaționali se numără: raporturile sociale, așteptările exterioare, situația materială, evoluția pe plan personal, stimularea și preocupările academice. Unii studenți se simt motivați de posibilitatea de a-și face noi prieteni și cunoștințe.

Deseori, studenții care sunt în același timp angajați ai unei companii sau ai unei organizații profesionale, de specialitate, au obligația de a participa la programele de pregătire. Participarea la cursuri poate constitui o condiție pentru menținerea postului.

Alteori, prin participarea la cursuri de pregătire se urmărește asigurarea unei funcții mai înalte, obținerea unei promovări, siguranța postului și obținerea unui avantaj în fața concurenței.

La un nivel mai altruist, adulții urmează un curs de pregătire pentru a-și îndeplini mai bine sarcinile de serviciu sau pentru a se pune în serviciul comunității. În fine, unii caută doar să scape de rutină sau să învețe ceva nou de dragul de a învăța.

Orice program de pregătire se desfășoară cu succes atunci când studenții sunt motivați. Studenții motivați să învețe sunt conștienți de utilitatea cunoștințelor sau deprinderilor pe care le dobândesc în cadrul cursurilor de pregătire. Învățarea, pregătirea, reprezintă mijlocul, nu scopul în sine. Este de reținut faptul că adulții au numeroase responsabilități, fiind necesar un echilibru între acestea și nevoile de pregătire și învățare. Multiplele responsabilități pot constitui un obstacol în procesul de învățare. În general, adulții manifestă mai puțin interes față de cursurile generale, ei preferând o pregătire bazată pe un

concept unic ce trebuie aplicat în rezolvarea anumitor probleme.

Cursanții adulți învață mai ușor dacă au posibilitatea să pună în practică, să aplice noile concepte predate.Reținerea materiei predate este importantă în cadrul oricărei pregătiri. Pentru a putea asimila și utiliza informațiile dobândite la curs, adulții preferă să încorporeze ideile nou predate bazei lor existente de cunoștințe. Informațiile care vin în contradicție cu ceea ce studenții știu și consideră că este adevărat sunt asimilate și reținute mai greu.

Un alt obstacol în procesul de pregătire îl reprezintă valorile cu care vin „înzestrați" participanții la cursuri. După cum am precizat, informațiile ce vin în contradicție cu convingerile și ideile cursanților vor fi mai greu de reținut și asimilat. Totuși, dată fiind natura însăși a disciplinei sau a materiei predate, este de multe ori necesar ca ideile sau convingerile studenților să fie puse sub semnul întrebării sau chiar contrazise. Este nevoie de o metodă prin care valorile și convingerile cursanților să poate fi transformate. Opiniile și punctele de vedere exprimate de cursanții de diferite vârste trebuie să își găsească locul în cadrul oricărui curs sau program de pregătire.

Cu cât înaintăm în vârstă, cu atât capacitatea psihomotorie pune mai multe probleme procesului de învățare. Adulții compensează o anumită încetineală în învățarea de tip psihomotor printr-o preocupare mai mare pentru precizie și acurateță. Adulții sunt mai prudenți și își asumă mai puține riscuri, împiedicând prin aceasta procesul de asimilare și învățare. În elaborarea unui program de pregătire trebuie să se evite temele ce presupun mare rapiditate sau efort fizic complex.

Trebuie să se acorde atenție mediului în care se desfășoară pregătirea. Adulții au nevoie de un mediu plăcut și confortabil, atât fizic, cât și psihic; se recomandă evitarea conferințelor și a orelor prea lungi, și lipsa temelor și a exercițiilor practice.

Dat fiind că orgoliul studenților adulți este deseori pus la încercare atunci când pregătirea le impune să adopte un alt comportament decât cel obișnuit sau o atitudine diferită, confortul psihologic este esențial. Nu toți angajații unei firme au avut o evoluție bună sau ușoară în școală. Mulți dintre ei au emoții înainte de curs, emoții ce decurg din amintirea experiențelor școlare neplăcute.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cap.III. METODOLOGIA CERCETĂRII

1. Importanța temei

Un motiv este o structură psihică ducând la orientarea inițierii şi reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat. Motivele sunt cauzele interne ale comportamentului, prin urmare este evidentă necesitatea de a ne preocupa de educarea lor. La baza motivației stau trebuințele ce pot fi conştiente sau inconştiente. Trebuințele conştiente de obiectul lor le numim dorințe. Atunci când o dorință vizează un model a cărui realizare constituie un progres, o dezvoltare într-o anumită direcție, vorbim de aspirație. Nivelul de aspirație se referă la aşteptările, scopurile şi pretențiile unei persoane privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată. Nivelul de aspirație este în funcție de aptitudinile şi forța de voință a fiecăruia, în funcție de condițiile materiale şi culturale în care se dezvoltă individul.

Experiențele efectuate au arătat că succesele obținute duc la creşterea nivelului de aspirație, pe când eşecurile au drept urmare scăderea pretențiilor. Nivelul de aspirație se apropie de eul ideal, o concepție despre posibilitățile globale ale persoanei.

BCU "ASPIRAȚIA" UNIVERSITY LIBRARY

Aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței muncii, a învățării şi chiar la soluționarea unor probleme. Totuşi creşterea performanțelor nu e direct proporțională cu intensitatea motivației. *Motivația prea puternică provoacă apariția emoțiilor, introducând o oarecare dezorganizare, ceea ce împiedică progresul ducând chiar la regres.*[37]

Profesorii au menirea de a facilita constituirea unei imagini de sine corespunzătoare studentului, de a favoriza o justă autocunoaştere.

Un nivel de aspirație adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilități căci supraestimarea te condamnă la o viață plină de eşecuri, iar subestimarea te face să ratezi țeluri realizabile.[38] De aceea dascălul trebuie să ajungă la o bună cunoaştere a discipolilor şi prin aprecieri bine motivate să le consolideze o imagine de sine obiectivă.

2. Obiectivele şi metodologia cercetării

Lucrarea de față îşi propune să analizeze câteva aspecte ale activității didactice întâlnite la studenții Facultății de Medicină şi Farmacie Oradea, specialitatea Stomatologie. În acest scop s-a folosit pentru studiu două grupe de studenți stomatologi aflați în anul III de studiu, aflați la începutul activității clinice de specialiate.

În studiul de față s-a încercat stabilirea următoarelor obiective:

[37] Cosmovici, A. – Psihologia generală, Ed.Polirom, Iaşi
[38] Cosmovici, A. – Psihologia generală, Ed.Polirom, Iaşi

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- nivelul de aspirație al studenților în specialitatea pe care au ales-o, materializat prin prezență, activitatea la stagii, interesul pentru temele de studiu date.
- capacitatea de studiu şi aplicare în a practica a noțiunilor teoretice acumulate până la acest nivel.
- interesul pentru materia care se predă, se verifică dacă se învață sistematic cursurile predate.
- înțelegerea rolului lor în societate ca viitori medici cu responsabilitățile ce le revin.

Pentru culegerea şi interpretarea datelor, s-au utilizat următoarele metode:

- metoda observației libere cât şi observația sistematizată: se urmăreşte prezența, activitatea la stagii practice, studiul particular al unor teme date, capacitatea de conexiune şi gândire în cazul unor întrebări tip fulger.
- experimentul, se compară modul de expunere a unui caz clinic, ordinea cronologică în anamneză, stabilirea unui diagnostic corect, corelația între datele subiective şi obiective ale acuzelor pacientului.
- pentru a constata care este interesul pentru formarea şi instruirea în vederea pregătirii lor ca medici specialişti, s-a folosit metoda testelor grilă numai din materia predată la curs. În final, pentru a vedea nivelul de aspirație s-a utilizat un chestionar privind motivația lor în procesul de învățare şi pregătire de viitori medici.

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITAR

3. Premizele teoretice

În căutarea motivațiilor Decroli pune în cauză curiozitatea pentru nou. *Curiozitatea şi interesul sunt două aspecte ale aceluiaşi fenomen, adică indiciul comun general care face dovada existenței unei trebuințe instinctive sau însuşite ale unui sentiment.*

Cloparde defineşte motivația prin termenul de *interes care exprimă un raport adecvat, o relație de acord reciproc între subiect şi obiect. Un obiect nu este niciodată interesant prin sine, numai starea psihologică a subiectului care îl ia în considerare îi conferă interes.* Nu se pot pretinde eforturi ce se împotrivesc intereselor sau le ignoră, efortul de a studia nu trebuie să degenereze în corvoadă, în tensiune nervoasă care distruge energii prețioase, efortul trebuie să se întrepătrundă cu instruirea şi atunci el va fi simțit ca îndemn de a exercita o activitate utilă.

4. Prezentarea rezultatelor cercetării proprii reprezintă proiectul cercetării ce cuprinde:

- prezentarea problemei cercetate
- importanța şi actualitatea problemei
- motivația alegerii temei de studiu
- scopul şi prezentarea ipotezei de bază
- descrierea metodologiei cercetării
- obiectivele cercetării
- perioada, locul de desfăşurare
- disciplina de studiu şi etapele
- eşantioanele de subiecți şi caracterizarea lor

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- metodologia de verificare şi evaluare a rezultatelor obținute
- prelucrarea datelor obținute

Această temă se referă la motivația învățării în rândul studenților aflați în anul III de studiu, la începutul activității lor clinice. Tema propusă dezbate interesul pe care îl prezintă acești studenți în postura în care se află ca tineri şi viitori medici, în pregătirea lor pentru o cariera, a unei vieți profesionale de medic. Motivația cea mai actuală a alegerii meseriei de medic o prezintă dorința de autocunoaştere, de afirmare, importanță şi respect în societate, ea pune mai presus de toate viața omului bolnav.

Studiul de față îşi propune să analizeze comparativ două grupe de studenți de la Facultatea de Stomatologie, anul III, sub aspectul motivației lor în procesul de învățare. Prima grupă cuprinde studenți care şi-au început procesul de pregătire universitară cu anul I la specializarea stomatologie, grupa a doua sunt studenți aflați la a doua facultate, fiind absolvenți de Postliceal sanitar sau Tehnică dentară. Se urmăreşte modul de implicare la stagii, acumularea informațiilor teoretice, studiul personal pentru o temă dată, rapiditatea conexiunilor în cazul unor întrebări tip fulger, gradul de pregătire teoretică la sfârşit de semestru materializat prin note pentru activitatea practică şi la examen.

Metoda folosită de studiu este:

- metoda observației libere şi sistematizate prin care se urmăreşte activitatea şi prezența la stagii, modul de pregătire teoretică şi practică în timpul semestrului

BCU IAŞI - OPEN ACCESS LIBRARY

- experimentul prin verificarea modului de expunere, ordinea cronologică în cazul unei prezentări de caz clinic, corectitudinea aplicării unui diagnostic pe baza datelor primite de la pacient
- testul pentru verificarea informațiilor teoretice acumulate la sfârşit de semestru materializat prin note
- chestionarul privind motivația personală în procesul de pregătire ca viitori medici

Perioada de desfăşurare a studiului este aceeaşi pentru ambele grupe, între 1 octombrie 2004 - 30 ianuarie 2005, iar locul de desfăşurare este laboratorul de tehnică dentară, în condițiile în care fiecare stagiu are o durată de 6 ore, o dată pe săptămână.

Disciplina de studiu implicată este Protetica dentară, în care programa analitică are ca studiu microprotezele.

Etapele de studiu implicate sunt: verificarea comparativă a bagajului de cunoştințe acumulat la cursuri, prezența şi implicarea la activitățile din stagiul clinic, pregătirea personală pentru tema dată, verificarea conexiunilor în caz de întrebări tip fulger, verificarea cunoştințelor teoretice la final de semestru, aplicarea chestionarului pe grupe.

Eşantioanele de subiecți care au fost cercetați sunt: studenții din două grupe din anul III Stomatologie, prima grupă formată din 7 studenți, 5 fete şi 2 băieți, cu vârste cuprinse între 23-25 ani, media de studiu la finele anului II cuprinsă între 9.20 - 9.80, mediul de proveniență urban pentru toți studenții. Grupa a doua are o componență de 4 băieți şi 3 fete, 2 absolvenți de Postliceal sanitar, 5 absolvenți ai Colegiului de Tehnică

dentară, vârsta cuprinsă între 27-32 ani, proveniență din mediul urban, unii au loc de muncă .

Metodologia de verificare şi evaluare a subiecților se face prin teste cu întrebări grilă, întrebări de tip fulger, discuția temei de studiu dată în prealabil.

Prelucrarea datelor obținute s-a făcut utilizând reprezentarea grafică separat pe cele două grupe, cât şi comparativ.

Cercetarea permite stabilirea unor parametri, prin comparația celor două grupe de la care să se poată pleca în instruirea ulterioară a studenților.

5. Rezultate şi discuții

Au participat la studiu concomitent cele două grupe I şi II, aflate în acelaşi an de studiu, cu aceleaşi ore de stagii şi aceeaşi materie de studiu, dar cu orientări diferite, prima grupă este cea care continuă anul II de studiu, iar cea de-a doua este cea care a absolvit şcoala postliceală, respectiv colegiul de tehnică dentară.

Momentul începerii studiului s-a notat cu T0.

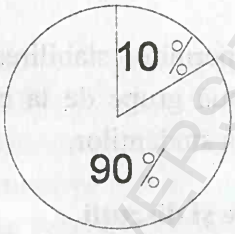
S-au stabilit etapele de evaluare pe parcursul semestrului, momente care s-au notat cu T1, T2 şi la final de cercetare T3.

Între aceste etape studenții au avut timp pentru studiu personal sau temele date, respectiv teste grilă la final.

Între momentele T0 si T3 se face analiza prezenței la stagiu, raportat pe grupe separat pe componența fiecărei grupe, cât şi comparativ.

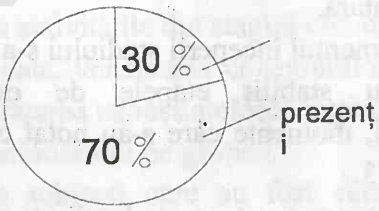
Analiza prezenței la stagiu, între momentul T și T3: grupa I este prezentă în proporție de 90% la toate stagiile care se desfașoară, în timp ce grupa II are o prezență de doar 70% (grafic 1, grafic 2).

GRAFIC 1



T0-T3
Reprezentare grafică a prezenței la stagii a gr. I

GRAFIC 2

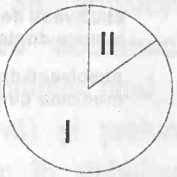


T0-T3
Reprezentare grafică a prezenței la stagii a gr. II

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Comparativ, se observă activitatea mai bună la stagii a grupei I față de grupa II, datorată prezenței active efective (grafic 3).

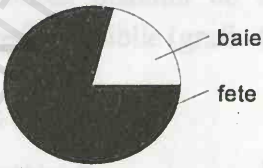
GRAFIC 3



Activitatea la stagii
comparativ pe cele 2 grupe

La momentul T1, după trei săptămâni de cursuri se dă o temă de studiu pentru ședința următoare și se urmăresc prin întrebări libere tip fulger, informațiile acumulate de fiecare student. Se face reprezentarea separată pe grupe și comparativ. Se mai urmărește capacitatea realizărilor conexiunilor pe baza informațiilor acumulate.

GRAFIC 4

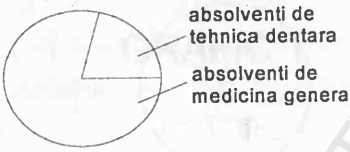


Rapiditatea conexiunilor
la intrebari tip fulger
pentru gr. I

Grupa I are un bogat bagaj de cunoștințe privitoare la tema dată, fetele răspund mai repede la întrebări decât băieții,

dar la întrebările tip fulger, băieții au o rapiditate mai mare în formarea conexiunilor informațiilor date (grafic 4).

GRAFIC 5



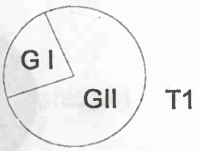
Rapiditatea conexiunilor
la intrebari tip fulger
pentri gr.II

Grupa II are o prezentare mai slabă la întrebările legate de tema de studiat, dar la întrebările tip fulger, cei care au absolvit Tehnica dentară au un bagaj de cunoştinţe mai bine fixat decât cei care au absolvit Postliceal sanitar(grafic. 5).

GRAFIC 6

Pregatirea celor doua
grupe pentru tema data
comparativ pe G1,G2

GRAFIC 7



Rapiditatea conexiunilor
la intrebari tip fulger
comparativ pe GI si GII

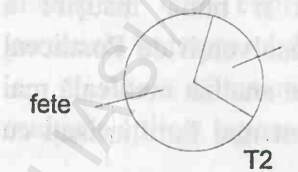
Comparativ între cele două grupe se observă că prima este mai silitoare dar este în dezavantajul grupei II care la întrebări cu conexiuni rapide au o mai bună gândire medicală (grafic 6 si 7).

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

La momentul T2, după încă 6 săptămâni de stagii se stabileşte pentru ambele grupe o şedinţă de prezentare a unui caz clinic. Este deja trecut de mijlocul semestrului şi se presupune că studenţii au acumulat mai mult de 70% din materia parcursă la cursurile teoretice. Se urmăreşte ordinea cronologică în prezentare, capacitatea studentului de a prelua informaţiile necesare pentru stabilirea unui diagnostic (simptomatologia subiectivă şi obiectivă) şi prelucrarea acestor date pe baza cunoştinţelor teoretice în stabilirea diagnosticului prezumptiv, definitiv, comparativ şi în final stabilirea posibilităţilor de tratament. Acest studiu complex de caz relevă orientarea logică în materie, gândirea medicală clară şi capacitatea de a realiza bune conexiuni teoretice şi practice.

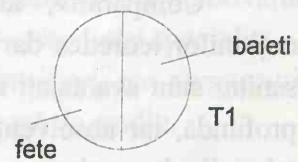
La analiza grupei I se observă că fetele au o ordine clară cronologică în prezentarea datelor culese, prezintă un diagnostic exact, ceea ce denotă o bună pregătire teoretică. La prezentarea planului de tratament nu prezintă toate soluţiile posibile. Băieţii sunt uşor mai superficiali în ordinea de prezentare a datelor culese, stabilesc un diagnostic bun după ajutorul dat la preluarea datelor clinice, iar la stabilirea planului de tratament nu prezintă de asemenea toate soluţiile posibile (grafic 8 si 9).

GRAFIC 8



Ordinea cronologica in prezentarea de caz pentru Gr. I

GRAFIC 9



Posibilitati de tratament in prezentarea de caz pentru Gr.I

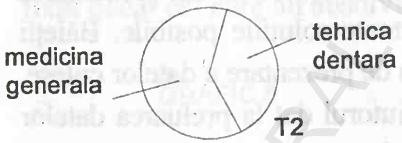
La analiza grupei II situația este de asemenea interesantă.

Studenții care au absolvit Tehnica dentară au o foarte bună ordine cronologică în prezentarea datelor clinice, stabilirea diagnosticelor, dar la posibilitățile de tratament clinic nu le prezintă pe toate.

Studenții care au absolvit Postliceal sanitar au o ordine cronologică bună în preluarea datelor, dar întâmpină dificultăți minore la stabilirea diagnosticului. În schimb, la stabilirea planului de tratament indică toate posibilitățile.

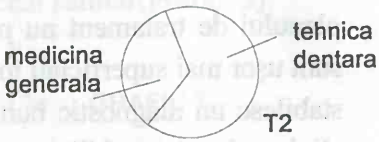
Se observă deci că absolvenții de Postliceal sanitar au o mai bună gândire şi orientare medicală diagnostică, dar absolvenții de Tehnica dentară sunt familiarizați mai mult cu tehnicile de tratament şi cu planurile protetice (Grafic 10 si 11).

GRAFIC 10



Ordinea cronologica in prezentarea de caz pentru grupa II

GRAFIC 11



Posibilitati de tratament in prezentarea de caz pentru grupa II

Comparativ, ambele grupe au o bună însuşire a noțiunilor teoretice dar se observă că absolvenții de Postliceal sanitar sunt avantajați în ceea ce priveşte analiza medicală mai profundă, iar absolvenții de Tehnică sunt mai familiarizați cu tehnicile de rezolvare protetică.

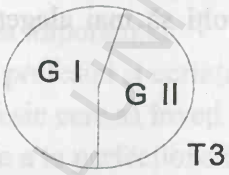
La momentul T3 suntem deja cu o săptămână înaintea finelor semestrului.

Studenții sunt anunțați din timp și primesc testul grilă pentru evaluarea teoretică ce echivalează examenul de activitate practică la stagii.

Testul cuprinde 10 întrebări grilă, cu răspuns complement simplu sau multiplu. Fiecare întrebare este evaluată cu 9 puncte, un punct este din oficiu. Grupa I prezintă 90% notă peste 9, grupa II prezinta 85% notă peste 9.

Deci, se observă că interesul la final de semestru este aproximativ egal pentru ambele grupe, chiar dacă în timpul semestrului s-a observat o ușoară diferență între nivelul de pregătire al celor două grupe (Grafic 12).

GRAFIC 12



Comparatie intre rezultatele obtinute la testul grila (note peste 9)

La finele semestrului fiecare student primește un chestionar care cuprinde întrebări referitoare la motivația personală în procesul de pregătire ca viitor medicișispecialist.

Acest chestionar cuprinde 9 întrebări cu răspunsuri multiple aplicat separat pentru fiecare grupă de studiu.

CHESTIONAR

1) Ce v-a determinat să alegeți meseria de medic stomatolog ?
   a) Este o meserie independentă
   b) Model în familie
   c) Altele (anturaj, avantaj financiar, etc.)
2) Sunteti convinşi că alegerea făcută se potriveşte profilului şi dorinţelor dumneavoastră?
   a) Da.
   b) Nu.
   c) Nu ştiu.
3) Dacă ați fi nevoiți să mai alegeți încă o dată ați face aceeaşi alegere?
   a) Da.
   b) Nu.
   c) Nu ştiu.
4) Familia vă susține moral sau/şi financiar?
   a) Da, în totalitate
   b) Nu, mă întreţin singur
   c) Altele (bursă, mă ajută şi familia, mă întreţin şi singur)
5) Ce perspective aveți după terminarea facultății?
   a) Am asigurat locul de muncă.
   b) Încă nu ştiu.
   c) Altele (continuarea studiilor, burse în străinătate, etc.)
6) Credeți că este importantă pentru dumneavostră pregătirea şi implicarea activă la stagii?
   a) Categoric, este momentul şi locul potrivit pentru aplicarea în practică a noțiunilor teoretice.

b) Sunt mai importante acumularea informațiilor teoretice, am timp până în anul VI să lucrez.

7) Concurența pentru obținerea notelor maximale este utilă in pregatirea dumneavoastră ca viitori medici?

a) Este utilă dar nu ca singură condiție.

b) Este suficientă.

c) Nu este utilă

8) Considerați că este necesar să învățați și după terminarea facultății?

c) Da.

d) Nu.

e) Nu este utilă

9) Dacă Da, ce anume v-a determinat s-o faceți, numerotați răspunsurile în ordinea importanței:

f) Specificul profesiei și cerința de a avansa.

g) Orice profesie cere să înveți toată viața.

h) Plăcerea de a te perfecționa mereu.

i) E o datorie socială să fii mereu la zi cu toate noutățile.

j) Prestigiul de specialist competent.

k) Dragostea de profesie.

l) Concurența cu alți specialiști.

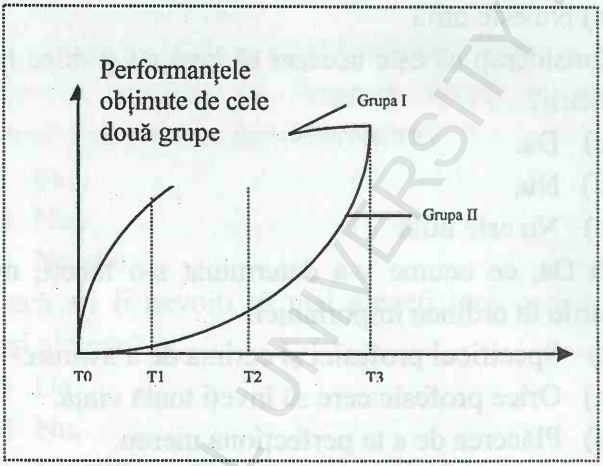
m) Din trebuința de a putea colabora cu alți specialiști.

Chestionarele s-au aplicat fără nume, iar pentru grupa I se observă că majoritatea au ales meseria ca ramură medicală independentă, sunt convinși de alegerea făcută, au susținere morală din partea familiei și sunt dornici de învățare pentru perfecționarea lor ca medici specialiști.

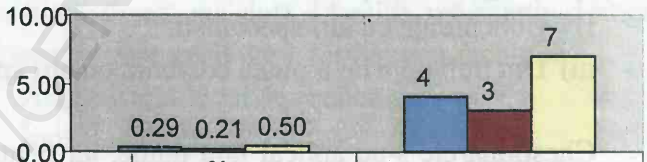
BCU "ASACHI" IAȘI UNIVERSITY LIBRARY

Pentru grupa II rezultatele sunt împărtițe, majoritatea au ales profesia ca o alternativă, alții ca o aprofundare a studiilor anterioare, majoritatea sunt singuri susținători financiari dar nu şi morali, alegerea se potriveşte profilului şi sunt dornici de perfecționare ca medici specialişti.

Grafic 13



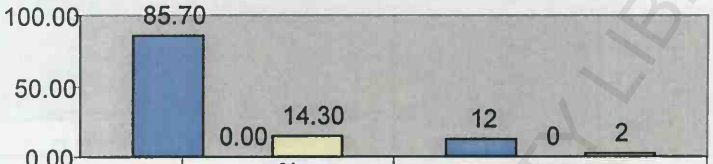
Întrebare nr.1



	%	nr.persoane
Răspuns a	0.29	4
Răspuns b	0.21	3
Răspuns c	0.50	7

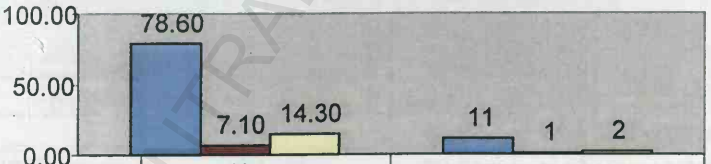
BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Întrebare nr.2



	%	nr.persoane
Răspuns a	85.70	12
Răspuns b	0.00	0
Răspuns c	14.30	2

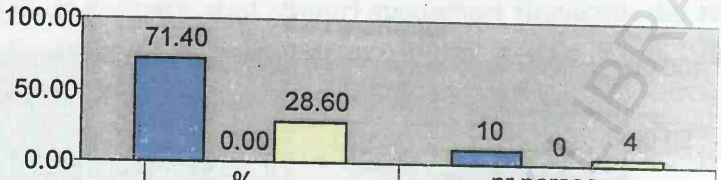
Întrebare nr.3



	%	nr.persoane
Răspuns a	78.60	11
Răspuns b	7.10	1
Răspuns c	14.30	2

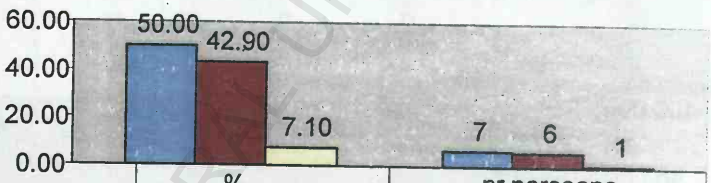
BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Întrebare nr.4



	%	nr.persoane
Răspuns a	71.40	10
Răspuns b	0.00	0
Răspuns c	28.60	4

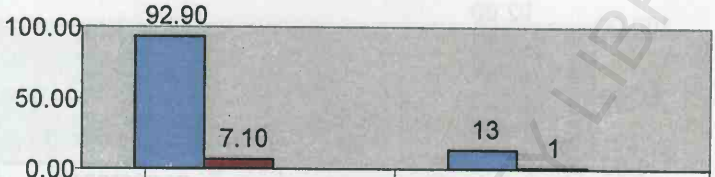
Întrebare nr.5



	%	nr.persoane
Răspuns a	50.00	7
Răspuns b	42.90	6
Răspuns c	7.10	1

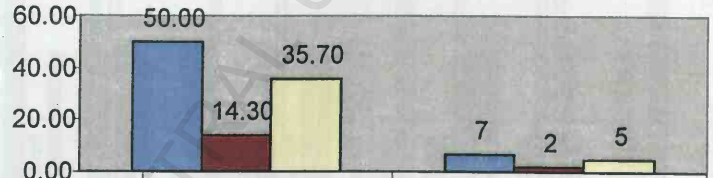
BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Întrebare nr.6



	%	nr.persoane
Răspuns a	92.90	13
Răspuns b	7.10	1
Răspuns c		

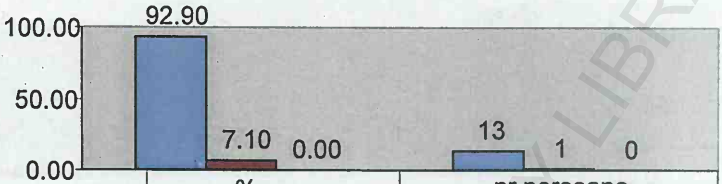
Întrebare nr.7



	%	nr.persoane
Răspuns a	50.00	7
Răspuns b	14.30	2
Răspuns c	35.70	5

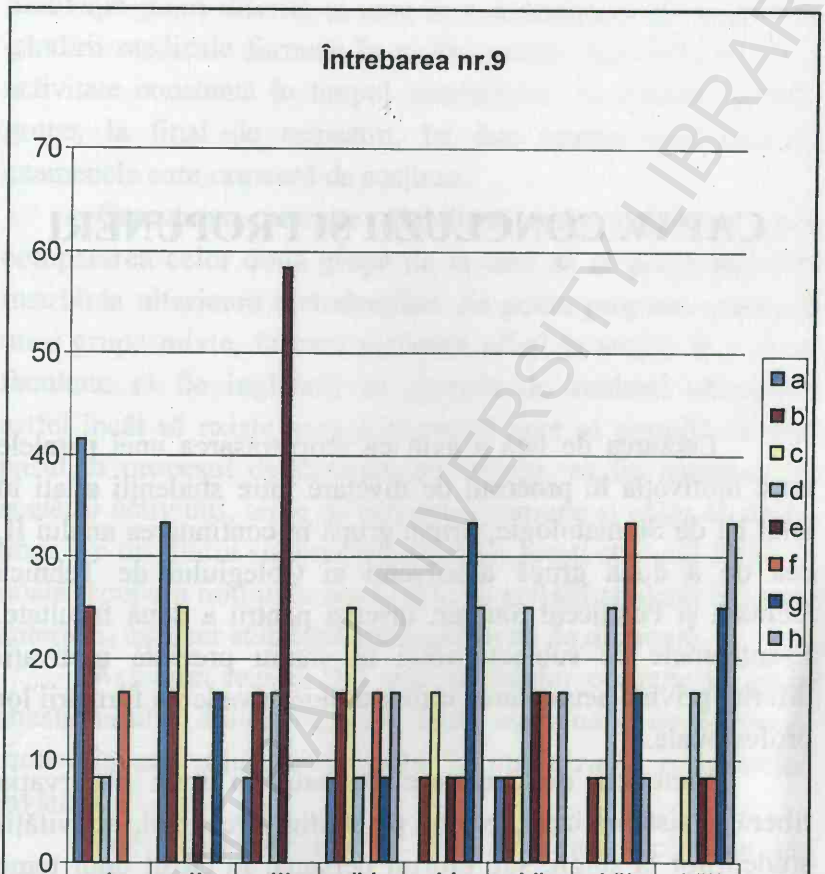
BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Întrebare nr.8



	%	nr.persoane
Răspuns a	92.90	13
Răspuns b	7.10	1
Răspuns c	0.00	0

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
a	41.6	33.33	8.33	8.33	0	8.33	0	0
b	25	16.66	16.66	16.66	8.33	8.33	8.33	0
c	8.33	25	0	25	16.66	8.33	8.33	8.33
d	8.33	0	16.66	8.33	0	25	25	16.66
e	0	8.33	58.33	0	8.33	16.66	0	8.33
f	16.66	0	0	16.66	8.33	16.66	33.33	8.33
g	0	16.66	0	8.33	33.33	0	16.66	25
h	0	0	0	16.66	25	16.66	8.33	33.33

BCU CLUJ - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP IV. CONCLUZII ŞI PROPUNERI

Lucrarea de faţă a avut ca scop trasarea unei paralele între motivaţia în procesul de învăţare între studenţii aflaţi în anul III de Stomatologie, prima grupă în continuarea anului II, cea de a doua grupă absolvenţi ai Colegiului de Tehnică Dentară şi Postliceal Sanitar, înscrişi pentru a doua facultate. Eşantioanele de subiecţi aflaţi în studiu prezintă motivaţii diferite privind acumularea informaţiilor în vederea formării lor profesionale.

Metodele de cercetare utilizate au fost: observaţia liberă şi sistematizată, bazată pe studiul prezenţei, activităţii studenţilor la stagii, sau efortul personal în cazul unor teme de studiu date, experimentul, testul grila si la final un chestionar prin care fiecare să- şi exprime motivaţia personală.

Comparativ între cele două grupe se observă că există diferenţe în ceea ce priveşte motivaţia, prima grupă are o activitate constantă de-a lungul semestrului, nu prezintă o motivaţie mai puternică ci mai degrabă o rutină în procesul de învăţare, prezenţă mai bună la stagii, activitate, acumularea informaţiilor teoretice constantă, faţă de a doua grupă care are o

BCU "IOAN SLAVICI" UNIVERSITY LIBRARY

motivație puțin diferită și care deși beneficiază de avantajele gândirii medicale formate în cadrul primei facultăți, nu are o activitate constantă în timpul semestrului. În schimb, ambele grupe, la final de semestru, își dau interes egal față de examenele care urmează de susținut.

Cercetarea permite stabilirea unor parametri prin compararea celor două grupe de la care să se poată pleca în instruirea ulterioară a studenților. Se poate propune existența unor grupe mixte, în care studenții aflați în studiu la a doua facultate să fie inglobați cu grupele de studenți obișnuite, astfel încât să existe acea concurență care să permită să țină pasul în procesul de învățare cu ceilalți, să fie antrenați în aceleași activități, teme de cercetare comune și chiar alocarea unor ore de studiu suplimentare pentru acești studenți încât să poată recupera noțiunile acumulate de ceilalți studenți din anii anteriori, nu doar stabilirea unor examene de diferențe.

Așa cum rezultă din analiza datelor obținute pe baza chestionarului aplicat la cele două eșantioane de subiecți, motivația are rolul determinant în optimizarea rezultatelor învățării.

Rezultatele obținute la chestionar arată că doar un subiect din cei chestionați manifestă respingere față de învățare, față de perfecționarea viitoare ca medic stomatolog. Motivele sunt legate de implicarea în viitoarea profesie, nevoia de a ocupa o poziție favorizantă în societate.

Este de remarcat faptul că subiecții nu vorbesc despre constrângeri din partea părinților, ci dimpotrivă, au un motiv al învățării dorința de a- i bucura, de a răspunde efortului pe care părinții îl fac.

Între efortul intelectual pe care-l implică învățarea și odihna necesară după un asemenea efort, trebuie să existe un echilibru.

Situația este destul de complexă și demnă de o analiză mai profundă deoarece în cazul studenților care învață doar în sesiune, aceștia depun un efort intelectual prelungit. Se creează implicit o diminuare reală a timpului afectat odihnei și a celui afectat în mod normal altor activități. Aceasta devine o sursă de demotivare, iar surmenajul intelectual duce în cele mai multe cazuri la evitarea sau părăsirea bruscă a sarcinii de învățare.

Pe lângă acest motiv frecvențe foarte mari înregistrează și dorința studenților de a fi stimulați pentru a gândi, de a se renunța la înmagazinarea unor cunoștințe teoretice lipsite de utilitate practică mai mult sau mai puțin. De asemenea, lipsa unor tehnici care să faciliteze învățarea este o altă sursă a demotivării. Aceasta înseamnă că studenții cred că învățarea școlară are aspectul formativ extrem de redus și accentul cade pe memorare mecanică ale cărei rezultate pentru perspectivă nu sunt cele benefice pentru subiecți.

Rezultatele chestionarului arată că învățarea școlară este puternic motivată, iar gama motivelor, destul de diversă, conține atât motive intrinseci cât și extrinseci. De asemenea, subiecții chestionați sunt conștienți de implicarea învățării atât pe plan profesional, cât și în celelalte domenii ale vieții. Aceasta face necesară o intervenție mai nuanțată și în concordanță cu așteptările pe care studenții le au în ceea ce privește învățarea în școală și în afara ei. Pentru realizarea acestei intervenții este necesar și un studiu asupra modului

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

cum cadrele didactice înțeleg şi sunt dispuse să recurgă la modificări, restructurări ale organizării şi desfăşurării conținuturilor, la optimizarea streategiilor de predare - învățare pentru creşterea calității mai ales din punct de vedere formativ.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOGRAFIE

- Ausubel, D.; Robinson, F. (1981) – *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Bucureşti, E.D.P.
- Batkin, J.; Elmandjra, M.; Malița, M. (1981) – *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Bucureşti, Ed.Politică, p. 24 – 25
- Bejenaru, P. (1983) – *Motivația – premisă fundamentală în procesul perfecționării cadrelor didactice*, Rev.de pedagodie, nr.10, p.48 – 51
- Berlyne, D. (1963) – *Motivational Problems Raised by Exploratory and Epsitemic Behavior, Psychology: A Study of a Science*, edit.S.Kock, Mc Grow-Hill, New York
- Bruner, J. (1970) –*Pentru o teorie a instruirii,* Bucureşti, E.D.P.
- Bunescu, V. (1979) – *Motivație şi activare în procesul de învățământ,* Rev.de pedagodie, nr.3
- Coaşan, A. (1985) – I*mplementarea motivelor învățării în practica şcolară,* Rev.de pedagodie, nr.1, p.45
- Cosmovici, A. (1984) – *Probleme moderne ale motivației,* Rev.de psihologie, nr.1, p.63 – 74

BCU IASI - CENTRE UNIVERSITY LIBRARY

- Cosmovici, A. (1996) - *Psihologie generală,* Iași, Ed. Polirom
- Cucos, C. (2001) - *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale,* Iași, Ed. Polirom
- Dan Spinoiu, G. (1978) – *Motivația de autorealizare la elevul preadoescent de 12 – 13 ani,* Revista de pedagogie nr.2, p.56 - 60
- Dan Spinoiu, G. (1977) – *Motivația pentru învățătură – distribuție și efecte,* Revista de pedagogie nr.12, p.29
- Dan Spinoiu, G. (1980) – *Relația dintre motivație-conștientizarea motivului și activitatea, ca element structural al valorii,* Revista de psihologie nr.4, p.435-451
- De Bartolomeis, F. (2002) - *Introducere în didactica școlii active,* Ed. didactică și pedagogică, București
- Dicționar de pedagogie, (1979) București, E.D.P.
- Dimitriu, E. (1982) - *Psihologia proceselor de instruire,* București, Ed. didactică și enciclopedică
- Dottrens, R. (1970) – *A educa și a instrui,* București, E.D.P.
- Gagne, R. (1970) – *Condițiile învățării,* București, E.D.P.
- Golu, P. (1983) – *Ce știm despre învățare ?,* București, Ed. științifică și enciclopedică
- Golu, P. (1985) – *Învățare și dezvoltare,* București, Ed. științifică și enciclopedică
- Golu, P. (1975) – *Motivația – un concept de bază în psihologie,* Rev.de psihologie nr.3, p.363 – 376
- Ionescu, M. (1987) – *Experiență didactică și creativitatate,* Cluj- Napoca, Ed.Dacia
- Lazăr, A. (1973) – *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar,* București, E.D.P.

BCU "LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA

- Marcu, V. (2002) – *O introducere în deontologia profesiunii didactice,* Oradea, Ed. Universității
- Marcu V., Ortan F., Filimon L : *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor,* Oradea, Ed. Universității
- Maslow, A. (1970) – *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row
- Neacşu, I. (1990) – *Instruire şi învățare*, Bucureşti, Ed.Ştiințifică
- Neacşu, I. (1978) – *Motivație şi învățare*, Bucureşti, E.D.P.
- Neacşu, I. (1990) – *Metode şi tehnici de învățare eficientă*, Bucureşti, Ed.Militară
- Ozunu, D. (1994) - *Bazele psihologice ale educației*, Cluj-Napoca, Ed.Argonaut
- Popescu- Neveanu (1978) – *Dicționar de psihologie*, Bucureşti, Ed.Albatros
- Preda, V. (1991) – *Afectiv şi motivațional în optimizarea activității didactice*, Rev.de pedagogie nr.9, p.12
- Radu, I. (1991) – *Introducere în psihologia contemporană*, Cluj – Napoca, Ed.Sincron
- Radu, I. (1969) – *Psihologia învățării,* Bucureşti, Ed.Enciclopedică română
- Roşca, A. (1943) – *Motivele acțiunilor umane*, Sibiu, Ed.Institutului de Psihologie al Universității din Cluj la Sibiu
- Roşca, A; Chircev, A, (1961) – *Psihologia copilului. Manual pentru institutele pedagogice*, Bucureşti, E.D.P.
- Roşca, A. (1967) – *Rolul motivației în activitatea şcolarului, în Psihologia pedagogică,* red.A.Chircev, Bucureşti, E.D.P.

- Tismănaru, M. (1966) – *Problemele motivației în învățare*, Revista de pedagogie nr.3
- Turcu, F. (1975) – *Formarea aptitudinilor tehnice*, București, Ed.Științifică
- Vintilescu, D. (1977) – *Motivația învățării școlare*, Ed.Facla
- Zorgo, B. (1976) – *Motivația, în Psihologia Generală*, red.Al.Roșca, E.D.P.
- Zorgo, B. (1980) – *Motivația, în Probleme fundamentale ale psihologiei, Sinteze 1, București, Ed.Academiei, R.S.R.*

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. "M. EMINESCU" IAȘI

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

20/0/27
10

ISBN 978-606-10-0287-0

CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY